

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Claudia Regina Carraro

FERRAMENTAS DE *COACHING* COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIAIS
PROFISSIONAIS: Uma análise comparativa

Taubaté – SP
2017

Claudia Regina Carraro

FERRAMENTAS DE *COACHING* COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIAIS
PROFISSIONAIS: Uma análise comparativa

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Planejamento, Gestão e Avaliação do Desenvolvimento Regional
Orientadora: Profa. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues

**Taubaté – SP
2017**

Claudia Regina Carraro

FERRAMENTAS DE *COACHING* COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS SOCIAIS
PROFISSIONAIS: Uma análise comparativa

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de mestre em Gestão e
Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-
graduação em Administração do Departamento
de Economia, Contabilidade e Administração da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Planejamento, Gestão e
Avaliação do Desenvolvimento Regional
Orientadora: Profa. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues

Data:

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues - Universidade de Taubaté

Assinatura:

Profa. Dra. Elvira Aparecida Simões de Araujo - Universidade de Taubaté

Assinatura:

Profa. Dra. Maria Júlia Ferreira Xavier Ribeiro- Universidade de Taubaté

Assinatura:

Profa. Dra. Sueli Aparecida Milaré - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Assinatura:

Dedico este trabalho ao meu marido Helder, meu amor,
companheiro e amigo. Simplesmente, minha força.
E também à Letícia, minha razão de viver .

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar saúde e disposição, nesta caminhada.

Ao meu querido esposo Helder, pelo apoio, por ter sido tantas vezes companhia da nossa filha nos meus momentos de ausência e por acreditar e investir neste meu projeto.

À minha querida filha Letícia, pela compreensão, quando estive ausente.

À minha querida orientadora Marilsa de Sá Rodrigues, que acreditou e mergulhou no projeto junto comigo desde o início e que, além de orientadora, tornou-se minha, supervisora, mentora, amiga e parceira.

À professora Sueli, por ter aceitado vir até Taubaté e complementar o trabalho com suas observações, apontamentos e idéias sobre *coaching*.

Às professoras Elvira Aparecida Simões Araujo e Maria Júlia Xavier Ribeiro pela contribuição e apontamentos importantes para o complemento do trabalho.

Às professoras Elvira Aparecida Simões Araujo e Nancy Julieta Inocente, por acompanharem minha evolução nos seminários, oferecendo sugestões para a melhoria do trabalho.

Aos alunos participantes, pelo comprometimento. Sem eles esta pesquisa não seria possível.

Às minhas companheiras de mestrado, que me apoiaram nos momentos difíceis, longe da família.

Ao coordenador geral do programa Prof. Dr. Edson A. A. Querido Oliveira e a todos os professores e professoras.

Aos sempre prestativos funcionários da universidade.

RESUMO

Objetivou-se comparar dois processos de treino de habilidades sociais profissionais em dois grupos: um deles passou somente pelo treino, e o outro teve a introdução de ferramentas do processo de *coaching* cognitivo-comportamental. Foi realizada pesquisa de campo com objetivo exploratório e descritivo e de abordagem qualitativa, usando como delineamento o estudo de caso. Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas. Na primeira delas realizaram, em uma Universidade do Estado de São Paulo, a divulgação do projeto e a inscrição dos participantes. Na segunda aplicou-se a roda das competências sociais profissionais do treinamento de habilidades sociais com e sem ferramentas de *coaching* cognitivo comportamental em uma amostra de 6 alunos de MBA e 8 da pós-graduação em engenharia e segurança do trabalho. Na última etapa reaplicou-se a roda das competências sociais profissionais e avaliou-se o processo por meio do autorrelato sobre a percepção de melhoria. As referências teóricas usadas para dar suporte ao trabalho foram sobre habilidades sociais, competências gerenciais, *coaching*, psicologia do *coaching* e *coaching* cognitivo comportamental, *coaching* em grupo. Os resultados apontam que o treino de habilidades sociais profissionais é um método apropriado para o desenvolvimento dessas habilidades e para a integração de grupos. Constatou-se que as ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental agregam e são adequadas ao treino. Para estudos futuros sugere-se a aplicação, em empresas, do treino de habilidades sociais profissionais usando as ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental .

Palavras-chave: Gestão. Treino de Habilidades Sociais Profissionais. Competências Sociais. *Coaching*. Psicologia do *Coaching*. *Coaching* Cognitivo-Comportamental.

ABSTRACT

COGNITIVE-BEHAVIORAL COACHING TOOLS IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS AND COMPETENCIES: A COMPARATIVE ANALYSIS

The objective of this study was to compare two processes of professional social skills training in two groups: one of them only went through training, and the other had the introduction of tools of the cognitive-behavioral coaching process. Field research was carried out with an exploratory and descriptive objective and a qualitative approach, using a case study as the outline. The methodological procedures were divided into three stages. In the first of them, they carried out, at a University of the State of São Paulo, the dissemination of the project and the enrollment of the participants. In the second one was applied the wheel of social skills professional social skills training with and without cognitive behavioral coaching tools in a sample of 6 MBA students and 8 graduate in engineering and work safety. In the last stage, the social skills competency wheel was reapplied and the process was evaluated through self-report on the perception of improvement. The theoretical references used to support the work were social skills, managerial skills, coaching, coaching psychology and cognitive behavioral coaching, group coaching. The results show that the training of professional social skills is an appropriate method for the development of these skills and for the integration of groups. It has been found that cognitive-behavioral coaching tools aggregate and are suitable for training. For future studies it is suggested to apply, in companies, the training of social skills professionals using the tools of cognitive-behavioral coaching.

Keywords: Management. Professional Social Skills Training. Social Competencies. *Coaching*. *Coaching* Psychology. Cognitive-Behavioral *Coaching*.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-Descrição de cada um dos encontros.....	36
QUADRO 2-Lista de erros cognitivos.....	45
QUADRO 3-Lista de métodos e técnicas de coaching.....	53
QUADRO 4-Ferramentas de coaching cognitivo- comportamental usadas no treino.....	53
QUADRO 5-Ferramentas de THS usadas no treino.....	55
QUADRO 6-Perfil dos Participantes do grupo 1	59
QUADRO 7-Perfil dos participantes do grupo 2.....	59
QUADRO 8-Etapas da coleta de dados da pesquisa.....	60
QUADRO 9-Tópicos discutidos nos treinos do grupo 1 e 2.....	61
QUADRO 10-Comparação entre ferramentas de treino de habilidades sociais e coaching.....	62
QUADRO 11-Levantamento da aprendizagem	65
QUADRO 12- Levantamento da aprendizagem	67
QUADRO 13- Levantamento da aprendizagem	65
QUADRO 14- Levantamento da aprendizagem	70
QUADRO 15- Levantamento da aprendizagem	72
QUADRO 16- Metas do processo de coaching.....	75
QUADRO 17- Levantamento da aprendizagem.....	77
QUADRO 18- Sistema Dual de Conceituação de caso.....	79
QUADRO 19- Levantamento da aprendizagem	82
QUADRO 20- Levantamento da aprendizagem	84
QUADRO 21- Levantamento da aprendizagem	86
QUADRO 22- Levantamento da aprendizagem	88
QUADRO 23- Semelhanças e diferenças nas ferramentas em cada encontro	90

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-Competências sociais profissionais importantes na atividade atual do grupo 1.....	64
GRÁFICO 2-Competências sociais profissionais importantes na atividade atual do grupo 2.....	74
GRÁFICO 3- Erros cognitivos presentes nos integrantes do grupo 2.....	81
GRÁFICO 4-Competências sociais do participante 1.....	94
GRÁFICO 5- Competências sociais do participante 3.....	95
GRÁFICO 6- Competências sociais do participante 4.....	97
GRÁFICO 7- Competências sociais do participante 5.....	98
GRÁFICO 8- Competências sociais do engenheiro 1.....	100
GRÁFICO 9- Competências sociais doengenheiro 2.....	101
GRÁFICO 10- Competências sociais doengenheiro 3.....	102
GRÁFICO 11- Competências sociais do engenheiro 4.....	103
GRÁFICO 12- Competências sociais do engenheiro 5.....	104
GRÁFICO 13- Competências sociais do engenheiro 6.....	105
GRÁFICO 14- Competências sociais do engenheiro 7.....	106
GRÁFICO 15- Competências sociais do engenheiro 8.....	108
GRÁFICO 16- Média da melhoria da satisfação de cada competência dos participantes	109

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-Taxonomia das habilidades sociais.....	20
FIGURA 2-Modelo de hierarquia de competências gerenciais.....	27
FIGURA 3-Fatores para um processo de coaching de sucesso.....	20
FIGURA 4-Continuum da expressão da personalidade.....	40
FIGURA 5- Tipos de problemas de saúde mental encontrados por <i>coaches</i>	40
FIGURA 6-Frequência de problemas de saúde mental encontrados por coaches executivo.....	40
FIGURA 7- Modelo cognitivo-comportamental básico.....	43
FIGURA 8- Hierarquia da cognição.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Problema.....	13
1.2 Objetivos.....	13
1.3 Delimitação do estudo	14
1.4 Relevância do estudo	14
1.5 Organização do texto.....	14
2 REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1 Habilidades Sociais.....	14
2.2 Competências gerenciais, de liderança e sociais.....	27
2.3 <i>Coaching</i>	31
2.4 Benefícios e resultados do processo de <i>coaching</i>	33
2.5 Psicologia do <i>coaching</i>	37
2.6 <i>Coaching cognitivo-comportamental</i>	42
2.7 Diferenças entre <i>coaching</i> , psicoterapia, treinamento e consultoria.....	50
2.8 <i>Coaching</i> em grupo.....	51
2.9 Ferramentas do processo.....	52
3 MÉTODO.....	56
3.1 Descrição do tipo de pesquisa.....	56
3.2 Características metodológicas do estudo.....	57
3.3 População da pesquisa.....	58
3.4 Amostra da pesquisa.....	58
3.5 Procedimentos para coleta de dados.....	59
3.6 Procedimento para análise de dados.....	61
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	114

1 INTRODUÇÃO

O *coaching* vem sendo bastante usado em organizações, pois permite que os profissionais desenvolvam habilidades enquanto trabalham. O processo de *coaching* promove aprendizagem e auxilia na identificação das necessidades de treinamento de habilidades sociais e competências gerenciais em gestores. É um trabalho estruturado em que o *coach* apoia o cliente a traçar metas para melhorar o desempenho e aumentar a performance e a produtividade.

Apesar de o *coaching* ser usado no ambiente organizacional, ainda existe uma confusão em relação ao conceito, e falta de entendimento quanto à diferença entre *coaching*, terapia, aconselhamento e treinamento, o que faz com que os profissionais de recursos humanos e executivos tenham dificuldade para entender para que serve o processo e como ele pode ser avaliado (MUNIZ; TADEUCCI, 2011).

O *coaching* não é uma profissão regulamentada, tampouco exclusiva dos psicólogos, porém estes profissionais já trabalham há muito tempo como *coaches*. Recentemente surgiu na Austrália um movimento chamado psicologia do *coaching*, que utiliza as técnicas da ciência do comportamento em pessoas que não apresentam quadros clínicos de transtornos mentais. O *coach*, psicólogo ou não, deve ser capaz de identificar se o *coachee* tem algum problema de saúde mental, pois, como o *coaching* é mais aceito socialmente, a tendência é que as pessoas procurem por esse processo, mesmo necessitando de terapia (GRANT, 2006).

Psicólogos que atuam como *coaches* enfrentam um grande desafio: precisam desenvolver o *coaching* usando técnicas baseadas em teorias psicológicas, de modo a atrair a população não clínica. Características como formação acadêmica e experiência definem a abordagem a ser utilizada pelo *coach* (JOO, 2005; GRANT, 2006).

Neste sentido, psicólogos que trabalham com a fundamentação teórica da abordagem cognitivo-comportamental (TCC) tendem a usar o *coaching* cognitivo-comportamental (CCC) ajudando o *coachee* a identificar e desbloquear os padrões cognitivos que prejudicam o alcance das metas (CAVANAGH, 2005, COUTINHO, DIAS; NARDI, 2011, MARTINY *et al.*, 2011, SARDINHA, 2012, FREITAS *et al.*, 2014).

Um apoio especializado que pode ajudar no desenvolvimento das habilidades e competências do cliente é o programa de treino de habilidades sociais (THS). Esse treino é

um método terapêutico e um campo de estudo teórico-prático que abrange as áreas da psicologia clínica, escolar e do trabalho (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Frente ao exposto, o presente estudo busca verificar quais são as contribuições das ferramentas do processo de *coaching* cognitivo-comportamental no desenvolvimento de habilidades e competências sociais profissionais.

1.1 Problema

O processo de *coaching* cognitivo-comportamental atua de forma a apoiar o *coachee* na identificação e desbloqueio do padrão cognitivo que o impede de alcançar suas metas profissionais, assim como na identificação das habilidades e competências necessárias para o alcance dessas metas. As competências técnicas podem facilmente ser obtidas por intermédio de cursos e aprimoramento e atualização, já as competências sociais exigem mudanças comportamentais que podem ser obtidas por meio de treino e em processos *coaching*. Visando compreender as diferenças de procedimentos metodológicos de desenvolvimento de competências, pergunta-se: Quais são as contribuições das ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental no desenvolvimento de habilidades e competências sociais?

1.2. Objetivo

Verificar quais são as contribuições das ferramentas do processo de *coaching* cognitivo-comportamental no desenvolvimento de habilidades e competências sociais profissionais.

1.2.1 Objetivos específicos

- Levantar, junto aos participantes do treino, as habilidades e competências sociais que eles consideram necessárias para que tenham um bom desempenho profissional.
- Aplicar o treinamento de habilidades sociais com a introdução de ferramentas do *coaching* cognitivo-comportamental.

1.3 Delimitação do estudo

Este estudo delimitou-se no treino de habilidades e competências sociais profissionais com ou sem ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental, realizado com alunos de

MBA e especialização em Engenharia de Segurança de uma universidade pública do estado de São Paulo.

1.4 Relevância do estudo

Devido a grandes mudanças nas últimas décadas, as organizações precisam ser mais competitivas no mercado. Muitos trabalhadores estão sendo dispensados, e os que permanecem precisam tornar-se mais qualificados, para trazerem resultados em suas áreas de atuação. Nesse contexto, o desenvolvimento das Competências Sociais Profissionais pode ser um diferencial para o trabalhador permanecer no emprego. As metodologias de treinamento devem ser aprimoradas, para garantir a sua eficácia e manter os participantes mais comprometidos com a sua própria mudança de comportamento. As ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental no desenvolvimento de competências e habilidades sociais profissionais atuam nesse propósito.

1.5 Organização do texto

Este relato de pesquisa está organizado em cinco partes, antecedidas das páginas iniciais (resumo, abstract, sumários, lista de quadros e de tabelas).

Na primeira delas, a Introdução, apresentam-se: o problema, os objetivos, a delimitação e a relevância do estudo.

Na segunda parte, intitulada Revisão da Literatura, discorre-se sobre: habilidades sociais, competências gerenciais, de liderança e sociais; benefícios e resultados do processo de coaching; psicologia do coaching; diferenças entre coaching, psicoterapia, treinamento e consultoria; coaching em grupo; e, ferramentas do processo.

A descrição do tipo de pesquisa, as características metodológicas do estudo, a população e amostra da pesquisa compõem a terceira parte, denominada Método.

O resultado e a discussão constituem a quarta parte deste texto.

As considerações finais, quinta parte do relato, é seguida da lista das referências.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Habilidades sociais

Na literatura há inúmeras definições de Habilidades Sociais. Del Prette e Del Prette (2011, p. 20) definem habilidades sociais como: “[...] classes de comportamentos sociais que somente podem ser classificadas como tais na medida em que contribuem para a competência social”.

Del Prette e Del Prette (2013) observam a relevância da avaliação do desempenho social no campo das habilidades sociais. Segundo eles, essas habilidades sociais distinguem-se, tanto de desempenho social, quanto de competência social. Habilidades sociais relacionam-se ao modo como a pessoa lida nos relacionamentos interpessoais. Por sua vez, desempenho social é a manifestação de um ou vários comportamentos em uma situação social, podendo ser competente ou não. Já a competência social tem sentido avaliativo sobre como o desempenho social reflete nas situações vivenciais da pessoa, podendo ser culturalmente determinada e mudando conforme a situação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

De acordo com Caballo (2010), devem ser considerados fatores como cultura, subcultura, idade, sexo, classe social, educação, entre outros do contexto da pessoa, para determinar suas habilidades sociais. Por exemplo, comportamentos considerados inadequados em certas situações podem ser adequados em outras.

Originalmente, o conhecimento em habilidades sociais foi relacionado com dois grandes movimentos: Treinamento Assertivo e Treinamento de Habilidades Sociais (THS). O primeiro obteve destaque nos Estados Unidos e tornou-se conhecido por meio do livro *Your Perfect Right - a guide to assertive behavior*, de Robert E. Alberti e L. Emmons, e o segundo ganhou destaque na Inglaterra com os trabalhos de Argyle (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

A aprendizagem das habilidades sociais e o desenvolvimento das competências sociais acontecem desde a infância, por meio de práticas de educação que ocorrem na escola, na família e na convivência com os colegas, como afirmam Del Prette e Del Prette (2012). No entanto, ainda segundo esses autores, quando essas práticas não são favoráveis, pode ocorrer

um déficit que impacta de forma negativa as relações. Para superar esse déficit no campo das habilidades sociais, estruturaram-se programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS).

As escolas devem ser lugares em que alunos, professores, administradores e pais possam explorar o significado de ser humano, asseguram Alberti e Emmons (1978). De acordo com esses autores, é necessário envolver a comunidade em assuntos como construção do autoestima, liberdade, autenticidade e amor, para assim resolver os maiores problemas da sociedade: violência, preconceito, drogas e guerra.

Elliott e Busse (1991) apontam que as crianças que exibem carência de habilidades sociais, se não forem tratadas, podem apresentar consequências negativas ao longo do tempo, baixo desempenho escolar e problemas sociais que ultrapassem a fase da adolescência.

Outro fator para o déficit no repertório comportamental aparece quando a pessoa não aprende o comportamento adequado para lidar com determinadas situações. Essa inadequação de aprendizagem pode ocorrer devido ao isolamento social, cultural e familiar, à pobreza, à religião, a fatores geográficos, dentre outros. E também em decorrência de fatores que promovem déficits no repertório comportamental, segundo Del Prette; Del Prette (2013): pais agressivos, ou ausentes, ou que não se relacionam mesmo quando presentes, ou que tolgem a sua autonomia e criatividade, e doenças físicas e mentais que dificultam o contato social (DEL PRETTE; DEL PRETTE 2013).

A visão comportamental da habilidade social, de acordo com Caballo (2010), ressalta duas categorias, as molares e as moleculares, importantes para a avaliação do indivíduo hábil ou não. As molares são as gerais, relacionadas, por exemplo, como defesa dos direitos ou capacidade para atuar em entrevistas de emprego. As moleculares estão relacionadas ao olhar, à conversação em geral, o conteúdo, fluência e duração da conversa. Além disso, a qualidade da voz e gestos com a mão também estão presentes na categoria molecular.

A solução para os problemas relacionados à competência social e aos déficits de habilidades sociais demandam serviços de apoio especializados. Na área de habilidades sociais, programas de treinamento de habilidades sociais (THS) foram estruturados para essa intervenção (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

O treinamento de habilidades sociais, além de ser um método terapêutico, também é considerado um campo de estudo teórico-prático. Tem como origem a psicologia clínica e a

do trabalho. Atualmente, abrange também as áreas da psicologia social e educacional (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Caballo (2010) aponta que o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é considerado a técnica mais frequentemente utilizada para tratar transtornos psicológicos, aumentar a eficácia interpessoal e melhorar a qualidade de vida das pessoas.

De acordo com McClelland(1973), existem características humanas que podem ser modificadas por treinamento e experiência de vida.

De forma análoga, Del Prette e Del Prette (2012) relatam que atualmente o THS apresenta-se como uma metodologia de tratamento e que seu aperfeiçoamento depende, em grande parte, da aplicação prática e teórica na superação de dificuldades interpessoais, para melhoria dos repertórios de comportamentos sociais.

Gresham *et al.* (2006) afirmam que o treino de habilidades sociais é uma intervenção sugerida para trabalhar as dificuldades sociais de estudantes relativas aos colegas e professores, na escola. Descobertas atuais mostram que os estudantes que recebem intenso treinamento de habilidades sociais apresentam melhoria do comportamento social.

Ainda segundo Gresham (2013), em trabalho mais recente, o THS é uma técnica cujo objetivo é prevenir dificuldades comportamentais futuras, por meio do ensino de normas de comportamentos que reduzem verdadeiramente a ocorrência de problemas comportamentais.

Segundo Caballo (2010), alguns fatores impedem a pessoa de ter um comportamento socialmente hábil, dentre eles:

- As respostas hábeis não estão presentes no repertório da pessoa, talvez devido ao fato de não ter havido aprendizagem de um comportamento apropriado ou de ela ter aprendido um comportamento inapropriado;
- A pessoa é impedida de responder de maneira socialmente adequada devido a ansiedade condicionada, que pode ter sido desenvolvida por meio de experiências aversivas;
- Pensamentos derrotistas e autoavaliação negativa podem fazer com que a pessoa olhe de modo errado para a sua atuação social;
- Desmotivação devido à falta de reforço positivo por parte das interações sociais;
- A pessoa não consegue diferenciar as situações para as quais determinadas respostas sejam mais bem empregadas do que outras;

- A pessoa não acredita que tenha o direito de responder apropriadamente;
- A manifestação do comportamento socialmente apropriado é impedido e até mesmo punido por obstáculos vindos do ambiente.

Uma característica importante que interfere diretamente na realização de programas de intervenção de Habilidades Sociais é estabelecer a diferença entre *déficits* de aquisição e *déficits* de desempenho. As diferenças, de acordo com Gresham (2002, *apud* GRESHAM, 2013), são:

Déficit de aquisição: pode ser resultado de falta de conhecimento de como desempenhar certa habilidade social em determinada situação, inabilidade na apresentação de uma sequência de comportamentos sociais, assim como dificuldade em saber qual é a habilidade social adequada nas específicas situações.

Déficit de desempenho: pode ser apresentado como uma falha no desempenho de uma habilidade social, mesmo quando a pessoa sabe como desempenhá-la.

Os *déficits* de aquisição podem apresentar problemas caracterizados como “não consigo fazer”. Estão relacionados a problemas de aprendizagem ou aquisição de habilidades sociais, e os *déficits* de desempenho são manifestados por problemas como “eu não vou fazer”. A pessoa recusa-se a desempenhar a habilidade social, o que está relacionado mais a fatores motivacionais e de desempenho.

Em conformidade com Caballo (2010), o processo do THS requer quatro elementos, para estruturar seu desenvolvimento:

- 1. Treinamento em habilidades:** são ensinados comportamentos característicos, incluídos no repertório comportamental da pessoa. A obtenção das habilidades sociais está em um conjunto de fatores integrados, principalmente de acordo com a teoria da aprendizagem social. Métodos como instrução, modelação, ensaio comportamental, feedback e reforço são empregados no treinamento de habilidades;
- 2. Redução da ansiedade em situações sociais problemáticas:** diminui-se a ansiedade de forma indireta, apresentando um novo comportamento considerado mais adaptativo. Técnicas de relaxamento ou dessensibilização sistemática são empregadas caso a ansiedade seja muito alta;

3. **Reestruturação cognitiva:** as cognições da pessoa são modificadas em longo prazo, de acordo com a obtenção de novos comportamentos. São aplicados também procedimentos cognitivos, como a terapia racional, emotiva, autoinstrução, etc.;
4. **Treinamento em solução de problemas:** ensina-se a pessoa a perceber de modo certo os padrões importantes da situação, processar e selecionar os valores desses padrões e enviar respostas que aumentem sua probabilidade de atingir o objetivo da comunicação interpessoal.

Algumas constatações empíricas e consolidadas da psicologia, garantem Del Prette e Del Prette (2012), dão apoio aos programas de THS:

- As habilidades sociais podem ser aprendidas, portanto podem ser ensinadas;
- As habilidades sociais podem ser aprendidas de maneira natural, nas interações ou por meio de ações mais planejadas, como ensino e terapia;
- As habilidades sociais são situacionais, podendo ser valorizadas em determinados contextos e em outros não;
- As habilidades sociais, se forem favoráveis, podem entrar em um círculo virtuoso de aprender-fortalecer-aperfeiçoar. Se forem desfavoráveis, entram em um círculo vicioso de enfraquecer-extinguir-desaprender, com alta chance de se transformarem em comportamentos problemáticos.

As habilidades sociais também são muito importantes no contexto do trabalho. As pessoas passam grande parte da vida trabalhando e, para conseguirem manter bons resultados profissionais, precisam relacionar-se bem com as pessoas que fazem parte do seu círculo profissional, os colegas, gestores, clientes, e até mesmo os concorrentes.

Mesmo nas profissões onde se trabalha mais individualmente há relacionamento social. Processos de trabalho que focam as relações interpessoais são mais valorizados pelas organizações. Trabalho em equipe, tomada de decisão, processos criativos, liderança e preocupação com a qualidade de vida são condições essenciais para um trabalho com mais qualidade, e exigem habilidades importantes, como: saber ouvir, dar e receber *feedback*, pedir mudança de ação, entre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

As transformações que o mundo vem sofrendo, como exemplos, o desenvolvimento da tecnologia e a globalização, têm interferido drasticamente no modo como as pessoas se inter-relacionam, se comunicam e aprendem, principalmente no ambiente organizacional (ARAUJO; RIBEIRO; TADEUCCI, 2013).

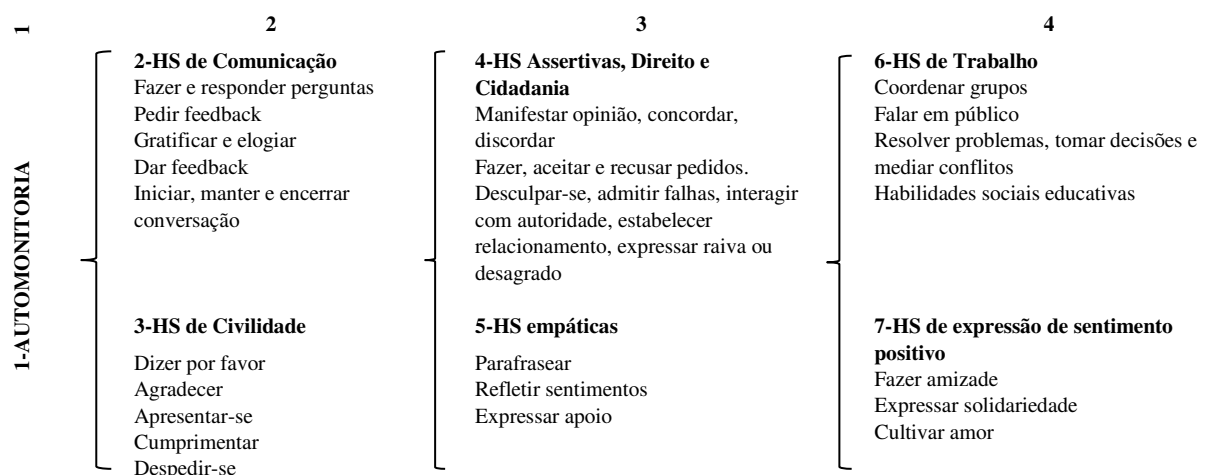
Devido à competição, as organizações têm realizado significativas mudanças, nas últimas duas décadas, sendo necessário, para isso, diminuir o quadro de empregados. Os trabalhadores que são mantidos na empresa sofrem grande pressão e são cobrados para apresentarem competências que tragam resultados. Para garantir a empregabilidade, o profissional precisa conhecer e desenvolver suas competências técnicas, organizacionais e sociais (GIOVANNI; OLIVEIRA; TADEUCCI, 2010).

Segundo Hall (2002, *apud* GIOVANNI; OLIVEIRA; TADEUCCI, 2010, p. 2), para que o profissional tenha um aumento da empregabilidade é necessário que desenvolva sua carreira com base no autoconhecimento.

Durante muitos anos o foco foi na tarefa e nas competências técnicas, mas atualmente são exigidas competências sociais, para desenvolvimento das relações interpessoais (ARAÚJO; RIBEIRO; TADEUCCI, 2013).

Del Prette e Del Prette (2013) descrevem o conjunto de habilidades sociais consideradas importantes para um programa de treinamento. As habilidades foram organizadas em sete conjuntos incluindo a automonitoria, habilidades sociais de comunicação, de civilidade, assertivas, direito e cidadania, empáticas, de trabalho e de expressão de sentimento positivo e distribuídas em quatro níveis de dificuldade crescente, conforme mostrado na Figura 1

Figura: 1 Taxonomia das habilidades sociais



Fonte: Del Prette e Del Prette (2013, p. 60)

Como se observa na Figura 1, no primeiro nível encontra-se a habilidade de automonitoria, no segundo, as habilidades de comunicação e civilidade, no terceiro as

habilidades assertivas, direito, cidadania e empáticas, e finalmente, no quarto nível, as habilidades de trabalho e expressão do sentimento positivo.

As habilidades sociais estão apresentadas aqui em um nível crescente de dificuldades:

1-AUTOMONITORIA

A automonitoria, de acordo com Del Prette e Del Prette (2013), é uma habilidade afetivo-comportamental e metacognitiva. A pessoa realiza observação, descrição, interpretação e regulação de seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais. Para o desempenho da habilidade de monitoramento existem alguns requisitos, dentre eles: observação do outro, controle da impulsividade, introspecção e reflexão. Ainda segundo os autores, o desenvolvimento dessa habilidade traz: avanço no reconhecimento das próprias emoções e nas das outras pessoas; experiência da relação pensamento, emoção e comportamento, com possibilidade de maior sucesso no enfrentamento de situações difíceis; análise mais detalhada dos relacionamentos; melhoria da autoestima e da autoconfiança; e, possibilidade de auxiliar outras pessoas na solução de problemas.

Pessoas que aprendem a fazer automonitoria frequentemente são conscientes dos seus pensamentos, emoções e comportamentos. Conhecem seus pontos fortes e suas fraquezas, fazem planejamento de metas conforme seus recursos disponíveis e mudam o comportamento quando necessário (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

2-HABILIDADES SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO

Fazer e responder perguntas

A habilidade de fazer perguntas abrange diferenciação e flexibilização no uso das perguntas com várias funções, conteúdos e formas. É importante na maioria das situações de comunicação. As perguntas podem ser abertas ou fechadas, e os aspectos paralinguísticos e não verbais fazem com que se apresentem diferentes funções, como a de fazer um pedido, sugerir algo, dar uma ordem ou intimidar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). As

perguntas também podem ser avaliativas, para verificar o conhecimento e a compreensão do ouvinte, estimuladoras, esclarecedoras e de confrontação. Já a habilidade para responder perguntas dependerá da decodificação da forma, conteúdo e função da pergunta. A pessoa precisa decidir se responderá o que for implicitamente ou explicitamente perguntado, ou se irá ignorar a questão.

Dar e Pedir feedback

Dar e pedir feedback compõem habilidades importantes na convivência com outras pessoas. O feedback positivo deve ser mais usado, pois evita mágoa e reações de defesa, faz com que a pessoa se disponha a ouvir com mais atenção e aprenda mais sobre seu próprio desempenho. Além disso, motiva e aumenta a possibilidade de o desempenho valorizado voltar a acontecer (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Gratificar, elogiar

Ainda segundo os autores Del Prette e Del Prette (2013), elogiar é qualquer observação positiva que alguém faz para outra pessoa. É um componente importante nas relações equilibradas. No entanto, elogiar é visto negativamente quando o objetivo é manipular ou bajular. Para Caballo (2010), elogiar intensifica os comportamentos que o precedem, e as respostas reforçadas tendem a se repetir; conseqüentemente, os elogios tornam-se reforçadores sociais.

Iniciar, manter e encerrar conversação

O sucesso em iniciar e manter uma conversa depende do contexto, do local e hora do dia, e da outra pessoa. Aproximar-se no melhor momento, observar e ouvir a outra pessoa, fazer perguntas, parafrasear e mostrar sentimentos positivos são ações que auxiliam na iniciação e manutenção de conversas (CABALLO, 2010, DEL PRETTE; DEL PRETTE; 2013).

Muitas pessoas têm dificuldade para encerrar uma conversação. Não conseguem interpretar gestos, mudança de postura ou da entonação de voz, direção do olhar, indicativos de que a outra pessoa deseja encerrar a conversa.

3-HABILIDADES DE CIVILIDADE

Dizer por favor, agradecer, apresentar-se, cumprimentar e despedir-se

As habilidades de civilidade são os “bons modos”. São as habilidades sociais que acontecem em encontros breves e cotidianos. Geralmente, a dificuldade nessa área está relacionada ao desconhecimento das normas do grupo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

4-HABILIDADES SOCIAIS ASSERTIVAS, DIREITO E CIDADANIA

Manifestar opinião, concordar, discordar

Segundo Del Prette e Del Prette (2013), as desavenças precisam ser enfrentadas de acordo com os princípios que regem a liberdade das diferentes opiniões, apresentando ideias e apoiando-as sempre que possível com fatos, referências e acontecimentos. Deve-se, também, dar oportunidade para a outra pessoa fazer a mesma coisa.

Fazer, aceitar e recusar pedidos

Pedir favores, ajuda, ou pedir que outra pessoa mude de comportamento são ações que estão incluídas nesta categoria. A pessoa demonstra habilidade nesta categoria ao pedir o que necessita sem violar o direito dos outros. Porém, pedir não é exigir, e é preciso entender que fazer pedidos de forma indiscriminada pode violar o direito da outra pessoa. Recusar pedidos é saber dizer “não” sem sentir-se mal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

De acordo com Alberti e Emmons (1978), no comportamento agressivo o emissor rebaixa o receptor, que se sente ferido, agredido, o que pode gerar nele ódio e frustração. A pessoa que é agressiva pode arrepende-se, pois causa uma forte reação negativa. Em contrapartida, o comportamento assertivo melhora a expressão honesta dos sentimentos do emissor, faz com que a pessoa tenha capacidade de agir segundo seus próprios interesses, afirmando-se sem ansiedade, exercitando seus próprios direitos e mostrando sentimentos sem constrangimento. Não sendo assertivo, o emissor sente-se prejudicado por sua própria

desvalorização e tende a ficar pensando na resposta apropriada somente depois que a oportunidade já passou.

Desculpar-se, admitir falhas

Desculpar-se é uma atividade de enfrentamento e significa admitir que houve um erro. A habilidade de desculpar-se não inclui a justificativa do erro nem promessa de compensação ou mudança; define-se somente pelo ato de desculpar-se (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Interagir com autoridade

Para algumas pessoas, conforme afirmam Del Prette e Del Prette (2013), a ideia da necessidade de iniciar uma conversação com figuras que representam autoridade causa muita ansiedade, pois temem o insucesso. O sucesso na interação com superiores precisa envolver: conhecimento do papel e da posição da autoridade; controle da ansiedade; noção do momento mais adequado para a abordagem; e, clareza e fluência verbal na exposição dos objetivos da comunicação (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Expressar raiva ou desagrado

A raiva, segundo Lipp e Malagris (2013) é um sentimento desconfortável que a pessoa percebe quando recebe alguma provocação, ofensa, maus tratos, rejeição, agressão por parte de alguém ou de alguma instituição. A raiva é uma força, uma emoção que, quando mal gerenciada, torna-se negativa.

A expressão da raiva e desagrado pode ser difícil, pois nem sempre o interlocutor responde adequadamente à expressão do locutor. Por outro lado, as reações podem ser mais leves se for avaliada, por exemplo, a pertinência de se apresentar uma crítica. Caso o fato a ser criticado seja insignificante, o melhor é optar por não apresentar nenhum comentário. Para evitar ruídos na comunicação, nesse caso, deve-se ser breve e evitar acusar. É conveniente começar e terminar a conversa com algo positivo e sempre estar disposto a ouvir o ponto de vista do interlocutor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

5-HABILIDADES SOCIAIS EMPÁTICAS

Empatia, de acordo com Del Prette e Del Prette (2013), apresenta três componentes: o cognitivo (a compreensão dos pensamentos e sentimentos do outro), o afetivo (experienciar a emoção do outro mantendo o controle sobre ela), e o comportamental (em que se expressa a compreensão dos sentimentos do outro).

Para Falcone(2009), a atenção empática inclui estar física e psicologicamente com a outra pessoa. Comportamentos que manifestam a atenção empática são os não verbais, por exemplo, olhar diretamente a outra pessoa, fazer acenos com a cabeça e ter postura aberta e descontraída.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), também aparecem as verbalizações empáticas, que englobam perguntas de esclarecimento, paráfrase, síntese. Os autores referem-se aos recursos paralinguísticos, como coerência do volume da voz, entonação, velocidade, e pausas de acordo com o conteúdo verbal e não verbal da comunicação.

Para Albrecht (2006), ser empático corresponde a apreciar e compartilhar sentimentos de outra pessoa. O autor reforça que desenvolver empatia com outra pessoa significa conseguir que ela se mova rumo a outra pessoa, e não contra e para longe.

6-HABILIDADES SOCIAIS DE TRABALHO

Coordenar grupos

Os autores Del Prette e Del Prette (2013) afirmam que coordenar grupos é a capacidade de promover o desempenho dos participantes e direcioná-los para o êxito dos objetivos definidos. A categoria de coordenar grupos inclui as habilidades de envolver os funcionários, dar *feedback*, saber perguntar, lidar com as emoções, mediar conflitos e negociar, para fazer com que a equipe execute a tarefa continuamente.

Falar em público

A capacidade de falar em público requer o controle da ansiedade e envolve elementos cognitivos relacionados ao conhecimento das características da audiência, ao domínio do conteúdo a ser transmitido e ao preparo do conteúdo. Envolve habilidades como saber realizar

o automonitoramento ao longo da apresentação e prever estratégias para lidar com possíveis reações dos ouvintes. Envolve também habilidades como fazer e responder perguntas, resumir e parafrasear, lidar com críticas. Além disso, habilidades moleculares, como contato visual, controle dos gestos, postura adequada e expressão do rosto, que são importantes nesta categoria (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Resolver problemas, tomar decisões e lidar com conflitos

Os conflitos e problemas coletivos dentro da organização podem ser resolvidos quando pessoas responsáveis pela coordenação têm habilidades para resolver problemas e tomar decisões. Na categoria de resolver problemas, tomar decisões e lidar com conflitos estão incluídas habilidades para dominar e definir o problema a ser resolvido, verificar as alternativas, avaliar cada uma delas, verificar a mais adequada e tomar a decisão (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

A técnica de resolução ou solução de problemas, segundo Knapp (2004 *apud* LIPP; MALAGRIS, 2013), consistem em seis passos: 1) a identificação do problema, 2) levantamento de soluções possíveis, 3) avaliação das consequências de cada uma das possíveis soluções; 4) escolha e colocação em prática da solução a ser testada, 5) avaliação dos resultados, 6) modificações, se necessário, e retomada das práticas.

Habilidades sociais educativas

Para os autores Del Prette e Del Prette (2013), as habilidades sociais educativas são importantes, não só no ambiente de trabalho, mas também no contexto escolar e familiar. Incluem, principalmente, a habilidade de promover aprendizagem das outras pessoas em situações de informalidade ou formalidade.

7-HABILIDADES SOCIAIS DE EXPRESSÃO DE SENTIMENTO POSITIVO

Esta categoria inclui demandas relativas ao afeto, importantes para manutenção da qualidade de vida, equilíbrio emocional e bom relacionamento interpessoal. Estão incluídas nesta categoria as capacidades de fazer amizades, expressar solidariedade e cultivar amor.

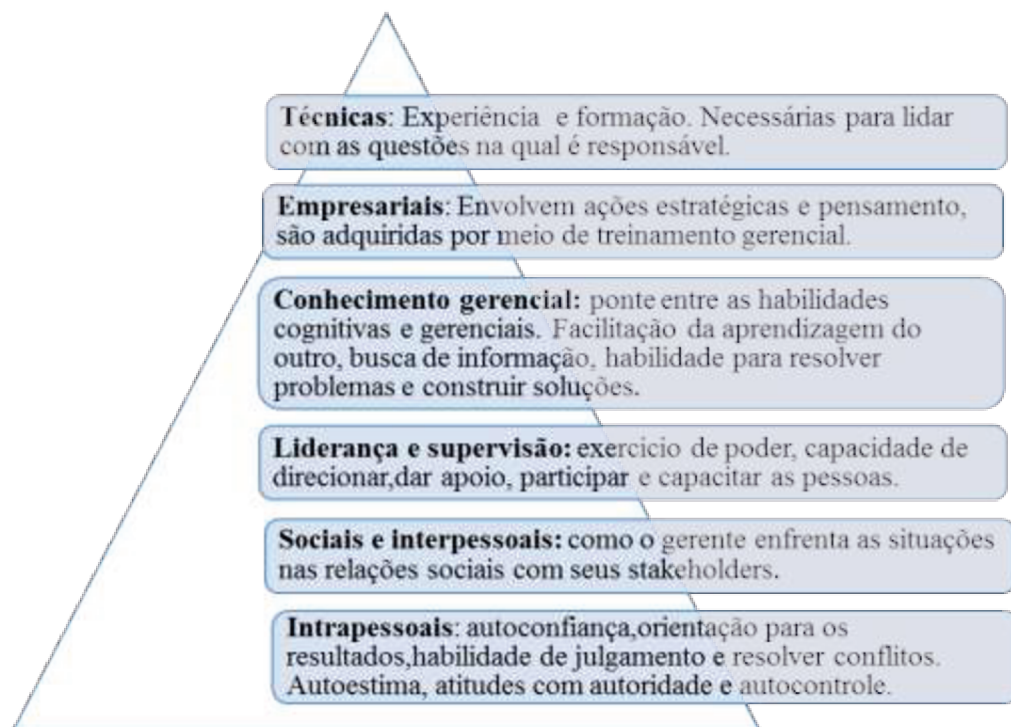
2.2 Competências Gerenciais, de Liderança e Sociais

Considera-se tarefa dos gerentes e líderes identificar as competências dos indivíduos e fazer a integração com as atividades grupais, garantindo assim os valores da organização (RODRIGUES *et al.*, 2015). Neste sentido, é importante compreender as competências gerenciais.

Conforme definem Fleury e Fleury (2001), a palavra competência pertence ao senso comum, sendo usada para definir uma pessoa qualificada para realizar alguma atividade.

Viitala (2005) apresenta seis conjuntos de competências gerenciais, as quais, para melhor visualização das estruturas, são apresentadas em uma pirâmide. De acordo com a autora, as competências são genéricas e transferíveis. O conjunto das seis competências hierarquicamente estruturadas está demonstrado na Figura 2.

Figura 2: Modelo de hierarquia de competências gerenciais proposto por Viitala



Fonte: Viitala, 2005, p. 439.

De acordo com Viitala (2005), quanto mais próximas as competências estão do topo da pirâmide, mais estão relacionadas com educação e experiência de trabalho, enquanto as mais próximas da base estão ligadas a características pessoais do gerente. A estrutura proposta por ela aproxima-se do modelo de iceberg proposto por Garavan e McGuire (2001), que

aponta para os elementos que são observáveis e para os não observáveis. O nível superior do iceberg representa as habilidades consideradas mais fáceis de aprender. As habilidades que estão no nível inferior são as de mais difícil desenvolvimento (GARAVAN; McGUIRE, 2001).

De acordo com Rodrigues *et al.* (2015), Boyatzis foi um pioneiro nos estudos sobre competências gerenciais. Seu objetivo foi o desenvolvimento de uma lista de competências sobre a eficiência gerencial. Segundo esse autor,

Uma habilidade era incluída em uma competência quando atingisse dois critérios: distinguísse estatisticamente o desempenho eficiente do não eficiente e não fosse característica de um produto ou serviço específico da organização (BOYATZIS, 1982, *apud* RODRIGUES *et al.*, 2015, p. 473).

Rodrigues *et al.* (2015) pesquisaram definições de competências gerenciais, de liderança e sociais. Um resumo dessa pesquisa é aqui apresentado:

1. Competências Gerenciais

- Ter conhecimento especializado e competência técnica (experiência e formação);
- Ter habilidade para resolver problemas;
- Proceder ao gerenciamento de recursos humanos e à direção dos subordinados;
- Entusiasmar, apoiar e capacitar pessoas;
- Formar, desenvolver e supervisionar equipes;
- Dar feedback, *coaching* e direção.

Competências de Liderança

- Investimento no próprio desenvolvimento pessoal;
- Capacidade de relacionamento interpessoal, autoconfiança e autoestima;
- Persuasão, assertividade e senso de urgência;
- Habilidade para resolver problemas e se expor;
- Capacidade para criar ambientes envolventes, participativos e motivadores;
- Negociação;
- Mentoria, coordenação e facilitação de equipes;
- Capacidade para transformar estratégia em ação;

- Habilidade para desenvolver talento e construir a próxima geração

2. Competências Sociais

- Habilidades sociais, ausência de comportamentos não adaptativos;
- Relações positivas com os outros;
- Ajuste social, desempenho e habilidades sociais específicas para um desempenho competente;
- Confiança nas pessoas e no mundo;
- Autoeficácia e controle de eventos da vida pessoal;
- Capacidade para acreditar em suas potencialidades;
- Demonstração de sentimentos positivos sobre si mesmo;
- Estabelecimento de metas;
- Capacidade para integrar pensamento, sentimento e comportamento.

Além das citadas, outras habilidades também são procuradas em gestores. Whetten e Cameron (1995, *apud* ARAUJO; RIBEIRO; TADEUCCI; 2013, p. 9 5) identificaram dez habilidades, descritas por eles como características do comportamento, que representam uma gestão eficaz. São elas: comunicação verbal e saber ouvir, gestão do tempo e do estresse, tomada de decisão, definição e resolução de problemas, motivação e influência, delegação, estabelecimento e articulação de metas, autoconhecimento, formação de equipe e gerenciamento de conflitos. Ainda segundo esses autores, a gestão de pessoas é um indicativo para o desempenho financeiro melhor do que a tecnologia atualizada.

As competências gerenciais pedem as competências de liderança e dão valor a elas. O profissional pode ser levado à carreira gerencial por meio das competências técnicas, conhecimento no negócio e capacidade de tomar decisão, mas nem por isso detém as competências de liderança (RODRIGUES *et al.*, 2015).

Del Prette e Del Prette (2013) destacam que os encontros sociais acontecem em situações e contextos específicos e que sofrem influência das normas culturais e subculturais. De acordo com os autores, o uso competente das habilidades sociais depende da situação pessoal do indivíduo, como conhecimento, sentimentos e crenças. Depende também do local onde ocorrem os encontros, o *status* do interlocutor e da cultura, valores e normas do grupo. “Defendemos a ideia de que as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na

maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 33).

Conforme apontam Rodrigues *et al.* (2015), entender a diferença entre habilidades sociais e competência social é primordial, pois cada ambiente organizacional apresenta suas particularidades, no âmbito social e cultural.

Para que haja eficácia, a competência social pode ser atribuída aos desempenhos interpessoais que atendem aos seguintes padrões: a) êxito na integração; b) melhora ou manutenção da autoestima; c) melhoria da qualidade da relação; d) equilíbrio maior entre ganhos e perdas entre os parceiros que se relacionam; e) preservação e aumento dos direitos humanos básicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Muitos pesquisadores, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, acreditam que o grau de escolaridade não está relacionado com o sucesso (MCCLELLAND, 1973). Para Taylor, Smith e Ghiselin (1963, *apud* MCCLELLAND, 1973), o desempenho acima da média no trabalho não está relacionado com as notas da faculdade, fato este que muitos psicólogos não aceitavam. No entanto, nos Estados Unidos os jovens são rotulados como qualificados ou não por meio de escores de testes de inteligência e aptidão.

Nos anos 50, o comitê de pesquisa em Ciências Sociais analisou e concluiu que o nível alcançado de escolaridade é capaz de correlacionar-se com o sucesso na vida e com a abertura de alguns postos de trabalho. Assim, os estudantes mais pobres alcançariam sucesso, tanto quanto os melhores alunos (MCCLELLAND, 1973).

Segundo McClelland (1973), apesar de ser difícil, não é impossível deparar-se com um aspecto humano que não possa ser alterado por meio de experiência de vida ou treino. Testes tradicionais procuram por índices inatos e não modificáveis. Para o autor, o teste que revela uma aptidão inata, não alterada por meio de treinamento, pode também mostrar que o teste é neutro em medir mudanças relevantes que o indivíduo é capaz ou não de fazer

De acordo com McClelland (1973), algumas competências cognitivas envolvendo escrita, leitura e cálculo são consideradas tradicionais, e outras são chamadas de características da personalidade, como exemplos:

1. **Habilidades em comunicação:** é a comunicação com clareza nas palavras e objetividade nos gestos. É escrever adequadamente, para entendimento do leitor.

2. **Paciência:** é o adiamento da resposta, importante para muitas ocupações caracterizadas por certo poder ou que exigem contato com clientes.
3. **Definição de metas moderadas:** definir metas muito baixas ou extremamente altas pode ocasionar falhas.
4. **Desenvolvimento do eu:** competência que se desenvolve com a idade, portanto diferentemente para cada indivíduo.

Por fim, o autor afirma que tem mais utilidade avaliar as competências essenciais para a vida profissional e social, como exemplo, habilidades interpessoais e de liderança.

2.3 Coaching

De acordo com Milaré e Yoshida (2009), o termo *coaching* tem origem na palavra *coach*, que é o nome de uma antiga carruagem húngara conhecida como *Koczi*. Era um transporte fechado que protegia as pessoas por ele transportadas. Devido a sua grande utilidade, também foi muito usado na França e na Espanha, onde era denominado *coche*. Muitos estudantes eram transportados por *coches*, então surgiu também a figura do condutor, o *coacheiro* ou “*coacher*”.

Segundo Catalão e Penim (2013), o passageiro, voluntariamente, entra na carruagem, escolhe seu destino e a carruagem o transporta até lá. Assim como a carruagem, o processo de *coaching* desenvolve-se focado nos destinos profissionais e pessoais do cliente.

A palavra *coach* também é proveniente da língua inglesa e é empregada no mundo dos esportes, identificando o papel de professor, preparador, técnico (ARAUJO, 2010).

Whitmore (2012) afirma também que o termo *coaching* é originário do esporte. O autor cita o educador e especialista em tênis da Universidade de Harvard, Timothy Gallwey, que escreveu o livro “O jogo interior do tênis”, no qual afirma que o adversário está dentro da própria cabeça do jogador. Gallwey(1996) identificou a essência do *coaching*: desbloquear nas pessoas o potencial, a fim de maximizar o seu próprio desempenho.

Para Di Stéfano (2011), a palavra *coach* é usada internacionalmente para nomear a profissão que trabalha com *coaching*. Segundo esse autor, as palavras *coach* e *coaching* são únicas, e usar um termo diferente na língua portuguesa descaracterizaria o trabalho. Para esclarecer o uso desses termos: *coaching* é o processo em si, *coach* representa o profissional que aplica o *coaching*, e *coachee* é a pessoa que recebe o *coaching*.

Krausz (2007) destaca que *coaching* tem suas raízes na filosofia, nas práticas de Aristóteles, no budismo e na *Gestalt*. Não é um processo da moda e nem novo. Sócrates, segundo a autora, por meio de questionamentos praticava a metodologia do *coaching* no século V a.C. Já naquela época o *coaching* mostrava seus resultados, pois, para Sócrates, a verdade está dentro do ser humano.

Coaching é um processo em que o profissional (*coach*) apoia o cliente (*coachee*) a traçar metas e identificar as competências necessárias para alcançá-las, assim como o ajuda a reconhecer e superar as fragilidades que o impedem de obter o resultado desejado (ARAÚJO, 2010). Conforme descreve a autora, *coach* é o papel que se assume quando alguém se compromete a ajudar uma pessoa a atingir uma meta. Assim, o *coach* serve e dá suporte ao executivo, e não o contrário.

Os autores Kampa-Kokesch e Anderson (2001) descrevem *coaching* como uma forma de intervenção por meio de feedback sistemático, indicado para melhoria das competências profissionais, pessoais e interpessoais.

Para Whitmore (2012), o *coachee* obtém resultados em grande escala em virtude do apoio que o *coach* lhe oferece, e este precisa acreditar que o *coachee* tem capacidade maior do que está demonstrando. Deve pensar nela em termos de potencial, e não de sua performance.

Como afirma Araújo (2010), o processo de *coaching* inicia-se quando uma pessoa procura o apoio de outra para resolver um problema ou realizar um projeto e esta aceita e compromete-se a ajudá-la.

Coaching é uma atividade profissional em construção, uma arte que exige sutileza de quem a pratica e técnicas amparadas na expansão do conhecimento científico, particularmente do comportamento humano, dos processos de aprendizagem e do conjunto de fatores socioculturais que atuam em determinado contexto (KRAUSZ, 2007, p. 21).

De acordo com Borges (2015, p. 1) “[...] *coaching* é uma área de trabalho onde o objetivo visa a melhora do repertório do autogerenciamento focando no desempenho.”

Já para Bluckert (2005), o *coaching* facilita o aprendizado e o desenvolvimento com o objetivo de proporcionar a melhora do desempenho, o fortalecimento da eficácia na ação, a realização dos objetivos e a maior satisfação pessoal, envolvendo assim crescimento e mudança do *coachee*, seja na atitude, seja no comportamento.

Catalão e Penim (2013, p. 7) afirmam que o “[...] *coaching* é um poderoso processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que consiste na cocriação de novas possibilidades”.

Em tempos de crise, o trabalho do *coach* é muito importante, pois atinge as pessoas por meio do *coaching* para a vida, e o coletivo, por meio do *coaching* na corporação. Os *coaches* auxiliam os *coachees* a livrarem-se dos medos que limitam a performance e, assim, fazem com que permaneçam flexíveis e ágeis para lidar com as transformações do mundo corporativo (WHITMORE, 2012).

Por meio do *coaching*, os clientes obtêm mais conhecimento sobre seu potencial, competências e limites, e descobrem que são capazes de sair da zona de conforto e enfrentar os novos desafios.

De acordo com Borges (2015), no Brasil falta concordância sobre as aplicações, objetivos e resultados do *coaching*. Apesar de não haver nenhuma regulamentação da atividade no mundo, o *coaching* está em grande expansão. Isso acontece devido ao marketing que se faz vendendo o *coaching* como uma profissão nova e altamente lucrativa, e também ao fato de a formação em *coaching* ser oferecida livremente pelas escolas de negócios. Nessas escolas, a seleção é feita com base na capacidade financeira do aluno, o que faz com que todos que conseguem pagar o curso adquiram um certificado da formação e se intitulem *coach*.

2.4 Benefícios e Resultados do processo de *coaching*

O processo de *coaching* apresenta múltiplos benefícios, tanto para os funcionários quanto para a empresa. Segundo Whitmore (2012), esses benefícios são:

- Melhoria de performance e produtividade: o *coaching* coloca em ação o que a equipe e as pessoas têm de melhor;
- Melhora do aprendizado: sem perder tempo em cursos, o *coaching* promove aprendizado acelerado;
- Qualidade de vida e relacionamentos melhorados: o ambiente de trabalho muda e o relacionamento entre as pessoas também;
- Tempo maior para os gerentes: por meio do *coaching* os funcionários ficam mais responsáveis e não precisam ser vigiados, o que libera o gerente para outras funções;

- Eficiência nas respostas às emergências: os funcionários mostram-se mais dispostos a realizar todas as tarefas; e
- Equipe mais motivada.

Em relação aos resultados, Campos e Storopoli (2015) afirmam que o processo de *coaching* surte efeitos positivos na mudança organizacional e de cultura do trabalho, fortalecimento da liderança e desenvolvimento de competências. De acordo com esses autores, os resultados podem ser agrupados em desenvolvimento pessoal e de liderança, melhora no desempenho profissional e aumento da habilidade para lidar com mudanças na organização.

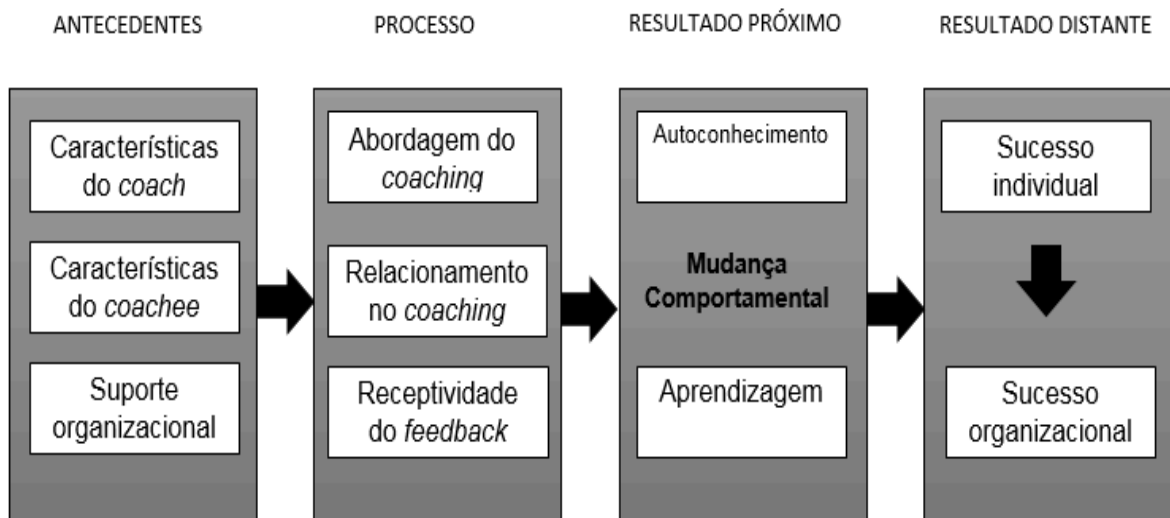
Milaré e Yoshida (2009) sugerem que o programa auxilia no desenvolvimento de competências. Ainda segundo as autoras, assim como nos resultados oferecidos pela psicoterapia, não se pode esperar que a mudança proposta pelo *coaching* ocorra de maneira rápida. Para que haja mudança, todo o contexto precisa ser avaliado (MILARÉ; YOSHIDA, 2009).

De acordo com Campos e Pinto (2012), no campo organizacional identificam-se formação de alianças, mudanças de comportamento e desenvolvimento de habilidades de liderança.

Kilburg (1996) afirma que, conforme sua experiência, o bom resultado do processo de *coaching* é relatado pelo *coachee* como focado no apoio que o *coach* estabeleceu no processo e em quanto o estimulou a sentir, pensar e explorar novas ideias e comportamentos importantes para o bom desempenho em seu trabalho.

Joo (2005) desenvolveu um estudo a partir da literatura sobre *mentoring*, carreira, avaliação 360° e treinamento e desenvolvimento. Com base nesse estudo, afirma que existem fatores que fazem com que o processo de *coaching* tenha resultado positivo. Esses fatores estão representados na Figura 3.

Figura 3: Fatores para um processo *coaching* de sucesso



Fonte: Joo (2005, p. 476)

Conforme aponta Joo (2005), há fatores antecedentes, relacionados ao processo, proximais e distais, que tornam o coaching um sucesso.

Nos fatores antecedentes estão relacionados fatores como a característica do *coach*, por exemplo, experiência e formação acadêmica. Dentre os fatores relacionados ao coachee estão o momento da carreira, a disposição de passar pelo processo de coaching, motivação e crença de que é capaz de superar obstáculos. O suporte organizacional é o apoio que a empresa e o setor de Recursos Humanos dá ao trabalho de coaching quando realizado dentro da empresa.

Com relação ao processo, a garantia do sucesso está baseada na abordagem utilizada pelo *coach*, que pode estar focada no autoconhecimento ou na aprendizagem, no bom relacionamento e empatia entre *coach* e *coachee* e na receptividade ao *feedback*.

Os resultados do processo ocorrem de modo proximal e distal. O proximal relaciona-se ao autoconhecimento e aprendizagem adquiridos no processo e ao impacto que trarão no autoconhecimento e aprendizagem cognitiva e afetiva. O distal relaciona-se ao sucesso individual que vem como consequência do processo de *coaching*. Já o aspecto organizacional pode ser exemplificado por maior produtividade e retenção de talentos.

O Quadro 1 mostra a descrição de cada conceito.

Quadro 1: Descrição de cada um dos conceitos.

DESCRIÇÃO DO QUADRO CONCEITUAL DO PROCESSO DE COACHING	
ANTECEDENTES	Características do coach - Características importantes para o <i>coach</i> são a experiência em <i>coaching</i> e a formação acadêmica. É a formação acadêmica que define qual será o estilo de abordagem do <i>coach</i> .
	Características do coachee - Os <i>coachees</i> podem ter as seguintes características: alto potencial, com risco de descarrilamento de carreira, recém-contratado, recém-promovido, expatriado. O <i>coachee</i> precisa estar pronto e disposto a experimentar os efeitos do <i>coach</i> . Deve estar motivado para o alcance de metas, ser proativo e acreditar na capacidade de superar os obstáculos. O <i>coachee</i> precisa estar aberto ao feedback e ter disposição para mudar. Para obter maior resultado no <i>coaching</i> , o <i>coachee</i> precisa estar voltado para a aprendizagem, e não para a orientação.
	Suporte organizacional do cliente (empresa) - O apoio da empresa e dos profissionais de Recursos Humanos tem repercussão positiva no processo e nos resultados do <i>coaching</i> .
PROCESSO	Abordagem do coaching - O foco do processo de <i>coaching</i> deve estar alinhado com as necessidades do <i>coachee</i> , podendo ser focado na aprendizagem de novas habilidades, na melhoria do desempenho profissional, no crescimento dos negócios. As empresas utilizam o <i>coaching</i> , tanto para reparar algo que não está indo bem, quanto para desenvolvimento. Na abordagem de aconselhamento reforça-se o autoconhecimento, e na de desenvolvimento, a aprendizagem.
	Relacionamento entre coach e coachee - Um bom relacionamento entre o <i>coach</i> e o <i>coachee</i> impacta positivamente no processo e nos resultados do <i>coaching</i> . Fatores como empatia, ser do mesmo sexo, nível socioeconômico e experiências de vida impactam na positividade do relacionamento.
	Receptividade ao feedback - Quando o <i>coachee</i> aceita o feedback, há impacto positivo no autoconhecimento, aprendizagem e sucesso individual e, como consequência, na organização.
RESULTADOS PRÓXIMOS	Autoconhecimento - O aumento do autoconhecimento age positivamente na mudança de comportamento, levando a um impacto positivo sobre o sucesso individual e na satisfação psicológica.
	Aprendizagem - O <i>coaching</i> está focado na aprendizagem cognitiva e afetiva. O processo tem como objetivo auxiliar os executivos na adaptação de novas responsabilidades, diminuir os comportamentos autodestrutivos, melhorar o trabalho em equipe e as mudanças organizacionais. Aprender a mudar o comportamento impacta positivamente no sucesso individual e na satisfação profissional.
RESULTADOS DISTANTES	Sucesso individual - Atitudes como resolução de problemas, melhoria nos relacionamentos, aumento da autoconfiança, redução de estresse e adaptação às mudanças aprendidas no processo de <i>coaching</i> leva ao sucesso individual.
	Sucesso organizacional - O processo de <i>coaching</i> traz diversos resultados para a organização, por exemplo, aumento da produtividade, maior retenção dos talentos, melhoria do serviço ao cliente.

Fonte: Baseado em Joo (2005).

2.5 Psicologia do *coaching*

A psicologia do *coaching*, para utilização da ciência do comportamento em pessoas que não têm problemas significativos relacionados à saúde mental, surgiu da necessidade dos psicólogos em ajudar os seus clientes que não apresentam quadros clínicos a atingirem metas pessoais e profissionais (GRANT, 2006).

De acordo com Grant (2006), a psicologia do *coaching* teve início nas tradições humanistas de Maslow e na psicologia positiva de Seligman.

Os psicólogos clínicos geralmente trabalham com clientes que apresentam uma queixa clínica. Já na psicologia do *coaching*, o atendimento é com clientes que não apresentam questões relacionadas a transtornos mentais (GRANT, 2006).

De acordo com Grant(2006), os psicólogos já trabalham como *coaches* há muito tempo. No entanto, a psicologia do *coaching* revelou-se como uma subdisciplina acadêmica na primeira pós-graduação em psicologia do *coaching*, na Universidade de Sidney, em 2000.

Em 2005 foi criada a unidade da psicologia do *coaching* na Universidade de Londres (GRANT, 2006).

O *coaching* atende clientes não clínicos. No entanto, como é visto como uma forma de terapia mais socialmente aceita, muitos clientes chegam ao processo com questões psicológicas importantes (FREITAS *et al.*, 2014).

Segundo Palmer (2012, *apud* SARDINHA, 2012), em muitas culturas ainda é vergonhoso ir a um psicólogo para tratar problemas. As pessoas não contam para seus amigos e familiares que estão passando por um terapeuta, enquanto ter um coach é mais aceitável.

Com o crescimento da psicologia do *coaching*, grandes desafios surgem. Conforme aponta Grant (2006), primeiramente existe dificuldade para distinguir a prática de *coaches* psicólogos da prática dos não psicólogos. Em seguida, é preciso estabelecer o posicionamento da psicologia do *coaching* em relação às outras disciplinas da Psicologia. Para finalizar, é um grande desafio desenvolver uma pesquisa sobre a prática da psicologia do *coaching*.

Os psicólogos que trabalham como *coaches* enfrentam o desafio de desenvolver o processo utilizando técnicas baseadas em teorias psicológicas já existentes de um modo atraente para a população não clínica, pois muitas vezes o *coaching* psicológico é considerado uma alternativa mais leve da psicologia clínica (GRANT, 2006).

De acordo com Grant (2006), os clientes chegam para a terapia com uma queixa específica e buscam tratamento. Clientes de *coaching* geralmente não sabem se têm algum problema relacionado a saúde mental; por esse motivo o *coach*, mais do que o psicólogo

clínico, deve identificar os problemas psicopatológicos do cliente, antes ou durante o processo de *coaching*.

Para Cox e Bachkirova (2007), o *coach* precisa entender a linha tênue que existe entre o processo de *coaching* e o aconselhamento, pois em algumas situações precisará sugerir ao cliente tipos diferentes de intervenções. Como aponta notoriamente a Federação Internacional de *Coaching*-IFC (2002, *apud* COX; BACHKIROVA, 2007), trabalhar com emoções pertence a outros domínios, e não ao *coaching*, pois *coaching* não é terapia.

Segundo Grant (2006), no mundo não há nenhuma regulamentação para a atividade do *coaching*. Quem quer se tornar um *coach* não encontra nenhum empecilho. Atualmente existe uma indústria que oferece programas de *coaching* de curta duração com pouco ou nenhum aprofundamento teórico, e qualquer pessoa que possa pagar pelo curso pode receber um certificado de “*master coach*” (GRANT, 2006).

Para Cavanagh(2005), o *coaching* é considerado uma boa intervenção quando o cliente quer focar na solução dos problemas para o alcance de uma meta. No entanto, a presença de doenças mentais pode ser um problema; por exemplo, o cliente que está deprimido e procura o *coaching* pode tentar esconder o seu sofrimento, e o *coach* que não detém conhecimento sobre problemas de saúde mental pode estabelecer metas de *coaching* que aumentam a sensação de desespero e desesperança, o que pode até mesmo ser fatal para o *coachee* (CAVANAGH, 2005).

Segundo Cavanagh (2005), os *coaches* não vão tratar a doença, mas necessitam conhecer o critério estabelecido para a definição da doença mental, e precisam estar familiarizados para decidir o momento em que o cliente precisa ser enviado para um especialista.

Segundo Grant (2006), muitos dos *coaches* profissionais não têm conhecimento aprofundado na ciência do comportamento humano e, como não existe regulamentação da profissão, também não há um órgão ético que receba reclamações dos clientes, caso fiquem insatisfeitos. Por esse motivo, os psicólogos apresentam características que aumentam sua credibilidade, ao atuarem como *coaches*, como a regulamentação da profissão e um código de ética rigoroso. São fiscalizados em suas condutas, além de possuírem conhecimento para compreender as mudanças de comportamento e realizar intervenções baseadas em evidências.

Alguns *coachees* podem apresentar padrões problemáticos de comportamento, principalmente em situações de pressão e estresse, apesar de não entrarem nos critérios de diagnóstico de transtorno de personalidade. Por isso, é importante que os *coaches* conheçam

as dimensões que integram a personalidade, para lidarem com situações difíceis quando estiverem diante do *coachee* (CAVANAGH, 2005).

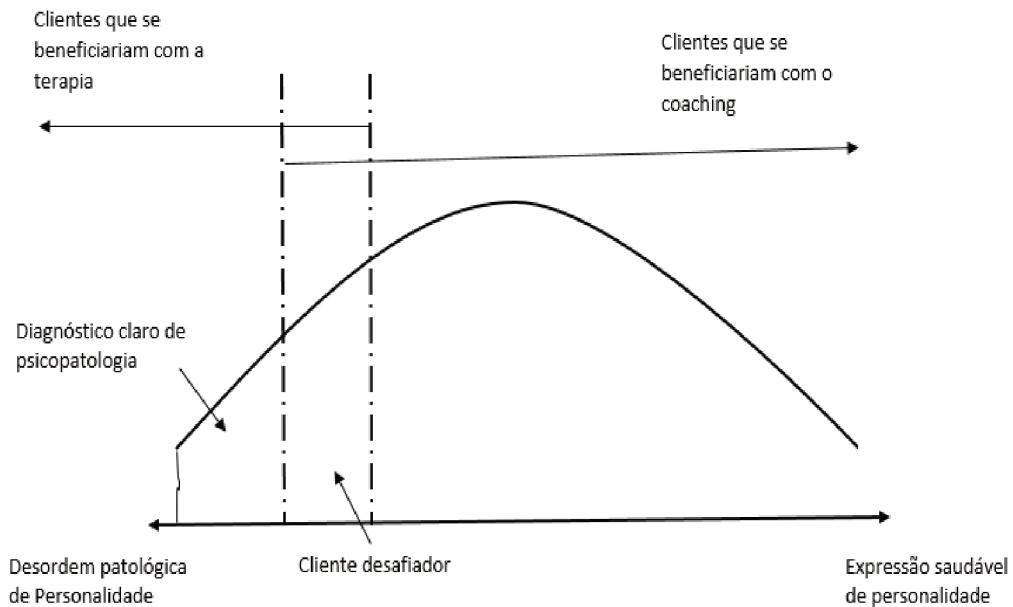
Lidar com esse estilo de *coachee* é altamente desafiador para o *coach*, pois requer um entendimento complexo, para compreensão de suas necessidades e objetivos. A sugestão de Cavanagh (2005) é que seja incluído na formação dos *coaches* um treinamento sobre saúde mental, para que sejam capazes de reconhecer a presença de um problema mental. Ainda segundo esse autor, não existe uma solução fácil para o *coach* identificar tal tipo de transtorno, porém ele propõe cinco questões que podem ajudar:

- 1) Quanto tempo faz que o cliente está com essa dificuldade? Se existir um padrão há muito tempo, sugerir um especialista em saúde mental.
- 2) O comportamento é extremo? Se o comportamento não está conforme o esperado, isso pode indicar uma psicopatologia.
- 3) O comportamento disfuncional está limitado ou está generalizado a várias áreas da vida do cliente?
- 4) O cliente defende-se, nega ou evita os problemas? É agressivo ou passivo?
- 5) O cliente é resistente a mudar os padrões disfuncionais do comportamento? Não faz as tarefas de casa ou não se empenha?

No entanto, conforme afirma Cavanagh (2005), nem todos os clientes que têm algum tipo de problema de ordem psicológica devem ser classificados à luz dos critérios estabelecidos para caracterização de problemas mentais. Se isso ocorrer para todos, muitos não poderão se beneficiar do processo de coaching.

Existe um *continuum da* expressão da personalidade: de um lado está a desordem patológica e, no outro extremo, a expressão saudável da personalidade. A Figura 4 demonstra onde se encontram os clientes que constituem um desafio para o *coach*, por apresentarem comportamentos que causam dificuldades, não sendo, no entanto, severas ou inflexíveis a ponto serem consideradas transtornos mentais. Esse cliente é chamado de desafiador.

Figura 4- *Continuum* da expressão da personalidade

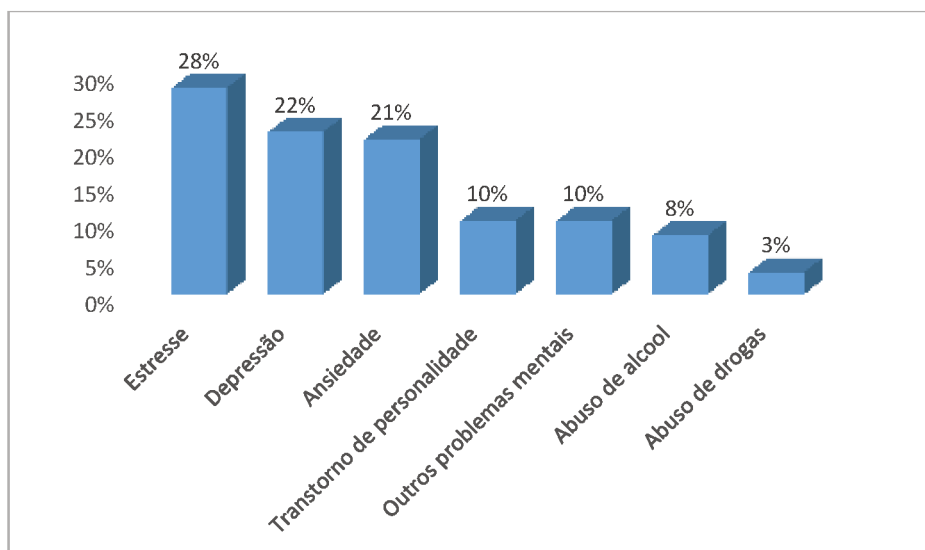


Fonte: Cavanagh(2005, p. 27).

O cliente desafiador, segundo Cavanagh (2005), pode beneficiar-se da terapia e do *coaching*.

Segundo Binstead e Grant (2008), em estudo exploratório realizado na Austrália, *coaches* relataram ter encontrado problemas de saúde mental em seus clientes de *coaching* executivo. Na Figura 5 estão representados os tipos de problemas de saúde mental encontrados pelos *coaches* executivos australianos:

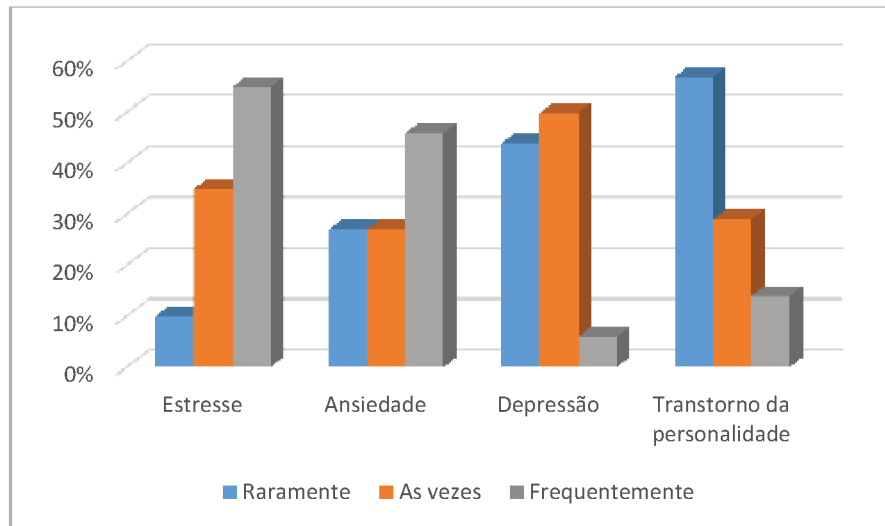
Figura 5: Tipos de problemas de saúde mental encontrados por *coaches* executivos



Fonte: Binstead e Grant (2008, p. 49).

Nesse mesmo estudo, foi perguntado aos *coaches* sobre a frequência de problemas de saúde mental em seus clientes. Essa frequência era equivalente a menos de 5%, às vezes entre 5% e 40% e, frequentemente, mais que 40% dos clientes apresentavam o problema. A Figura 6 representa a frequência de problemas mentais encontrados pelos *coaches* em seus clientes.

Figura 6: Frequência de problemas de saúde mental encontrados por *coaches* executivos



Fonte: Binstead e Grant (2008, p. 50-51).

Abuso de droga e de álcool e outros problemas foram raramente encontrados (BINSTEAD; GRANT, 2008).

Beck e Freeman (1993) afirmam que um esquema simplificado de visão sobre os tipos de personalidade e os transtornos da personalidade ajuda a entender como as pessoas se posicionam em relação às outras pessoas e quais são os componentes cognitivos. O padrão de personalidade é considerado disfuncional quando produz sofrimento à pessoa e dificuldade para relacionar-se com os outros. Pessoas diagnosticadas com transtorno da personalidade apresentam um padrão relacionado à visão que têm de si e dos outros, crenças, estratégias de enfrentamento e afetividade (BECK; FREEDMAN, 1993).

2.6 *Coaching* cognitivo-comportamental (CCC)

Para Borges (2015), as pessoas têm sido mais cobradas para desenvolver o autoconhecimento, a fim de melhorar seu desempenho profissional, e o *coaching* é a

intervenção socialmente reconhecida na prestação desse serviço, pois dentre seus objetivos estão o estímulo do autogerenciamento e a melhoria do desempenho.

Ainda segundo Borges (2015), o *coaching* foca na melhoria do desempenho de comportamentos considerados não problemáticos ou não clínicos.

Dias e Fortes (2015) consideram que o *coaching* é um processo que trabalha o desenvolvimento de pessoas, que são o objeto principal de estudo da Psicologia. Por isso, torna-se importante uma fundamentação teórica baseada em evidência que ajude o *coaching* a passar do estado de arte para a ciência.

Nesse cenário, a contribuição de uma fundamentação psicológica para o trabalho de *coaching* surge por meio de uma subárea psicológica, a terapia cognitivo-comportamental (TCC). A TCC apresenta um modelo sólido de personalidade e trabalha a mudança de comportamento apoiada no desbloqueio de obstáculos psicológicos e na construção de padrões mais funcionais de relacionamento com eventos externos (DIAS; FORTES, 2015).

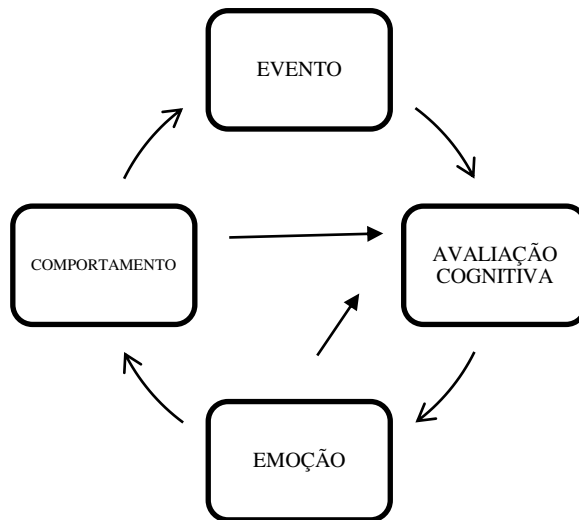
De acordo com Milaré (2008), os conceitos da abordagem teórica cognitivo-comportamental têm-se mostrado válidos para o processo de *coaching* executivo, porque são adequados ao ambiente corporativo. Além disso, os conceitos da abordagem são diretos e fáceis de serem explicados aos executivos.

A TCC é uma linha de psicoterapia que auxilia as pessoas a vencerem seus dilemas emocionais. Segundo Branch e Willson (2012), *terapia* é uma palavra que descreve uma abordagem usada para vencer um problema ou doença; *cognitivo* é um vocábulo que descreve tudo o que passa pela mente da pessoa, como sonhos, imagens, pensamentos, lembranças, atenção, e que dá significado para as coisas que acontecem; e, o termo *comportamental* refere-se ao que a pessoa faz, ao que diz, às suas atitudes.

De acordo com Wright, Basco e Thase (2008), a terapia cognitivo-comportamental vem sendo usada para tratar eficazmente depressão, transtorno de ansiedade e outros quadros clínicos e transtornos psiquiátricos, graves ou não.

A terapia cognitivo-comportamental está fundamentada no modelo cognitivo, que apresenta como pressuposto que a percepção que uma pessoa tem sobre um evento influencia suas emoções, comportamentos e fisiologia. (BECK, 2013).

Figura 7: Modelo cognitivo-comportamental básico



Fonte: Wright; Basco, Thase (2008, p. 17).

Beck (2013) afirma que o modelo cognitivo representa a interpretação que a pessoa faz de um evento ou situação, e não a situação em si. A partir do evento, ela apresenta pensamentos automáticos que resultam em emoções das quais decorrem comportamentos e respostas fisiológicas. Os pensamentos podem ser incômodos em situações extremas, como rejeição, agressão ou violência, no entanto algumas pessoas podem interpretar erroneamente situações consideradas positivas ou neutras. Assim, os pensamentos automáticos tornam-se tendenciosos ou distorcidos.

Pensamentos distorcidos, segundo Branch e Willson (2011), são erros de pensamentos que a pessoa tem em determinadas situações. Esses erros impedem uma avaliação certa da experiência e levam a decisões equivocadas, a conclusões precipitadas. A pessoa prevê sempre o pior.

Esses pensamentos automáticos distorcidos não são característicos somente de pessoas que apresentam sofrimento psicológico, por exemplo, ansiedade e depressão, pois são comuns a todas as pessoas e em qualquer situação. O que acontece é que nem todos têm consciência deles; no entanto, é possível, por meio de treino, facilmente trazê-los para a consciência e realizar uma verificação da realidade (BECK, 2013).

Beck (2013) pondera que os pensamentos automáticos distorcidos são disfuncionais, pois alteram a realidade, são angustiantes e atrapalham a pessoa na consecução de seus objetivos. Esses pensamentos disfuncionais são negativos na maioria das vezes, exceto

quando há quadros de transtorno, como mania, personalidade narcisista ou abuso de substâncias.

As emoções estão ligadas logicamente ao conteúdo do pensamento. Os pensamentos automáticos podem aparecer na forma verbal, visual (imagem), ou em ambas. Em resumo, os pensamentos automáticos existem junto com os pensamentos manifestos, e aparecem espontaneamente. As pessoas geralmente têm mais informações sobre o que sentem, isto é, as emoções associadas. Com um pouco de treino, podem identificar com mais facilidade o pensamento que gerou determinada emoção. As pessoas geralmente aceitam os pensamentos automáticos como verdadeiros (BECK, 2013).

De acordo com Palmer *et al.* (2003, *apud* DIAS; FORTES, 2015, p. 119), no foco terapêutico o psicólogo objetiva mudança de padrões de comportamento, de disfuncionais para funcionais. No entanto, quando se trata de *coaching* e o foco da mudança está nos padrões funcionais para ótimos, substitui-se o termo *distorções* por *erros*. Então, os pensamentos disfuncionais são chamados de erros cognitivos.

Conforme apontam Dias e Fortes (2015), faz parte do papel do *coach* cognitivo-comportamental expor ao *coachee*, de forma simples, o que são os erros cognitivos.

Quadro 2: Lista de erros cognitivos

1-LEITURA MENTAL/CONCLUSÕES PRECIPITADAS
2-ADIVINHAÇÃO DO FUTURO
3-CATASTROFIZAÇÃO
4-ROTULAÇÃO
5-DESQUALIFICAÇÃO DOS ASPECTOS POSITIVOS
6-FILTRO NEGATIVO
7-SUPERGENERALIZAÇÃO
8-PENSAMENTO TUDO OU NADA (DICOTÔMICO)
9-PERSONALIZAÇÃO
10-COMPARAÇÕES INJUSTAS
11-ORIENTAÇÃO PARA O REMORSO
12-RACIOCÍNIO EMOCIONAL
13-INCAPACIDADE DE REFUTAR
14-SENTIR-SE UMA FRAUDE
15-MINIMIZAÇÃO
16- EXIGÊNCIAS
17- BAIXA TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO

Fonte: Baseado em Leahy (2006), Branch; Willson (2011); Beck (2013), Dias; Fortes (2015).

É importante distinguir claramente a diferença entre pensamentos e emoções, para compreender o modelo cognitivo pensamento, emoção e comportamento. Muitas pessoas nomeiam facilmente as emoções, porém algumas têm dificuldade para fazer isso. São exemplos de emoções negativas: sentir-se triste, deprimido, solitário, infeliz, ansioso, preocupado, assustado, tenso, bravo, irritado, envergonhado, humilhado, decepcionado, enciumado, com inveja, culpado, magoado (BECK, 2013).

Além de identificar as emoções, de acordo com Beck (2013) é necessário quantificar o quanto de emoção a pessoa está experimentando. A emoção pode ser quantificada em número ou segundo uma classificação, como: “um pouco”, “médio”, “completamente”.

Branch e Willson (2012) destacam que a TCC é cientificamente testada em muitos estudos e que também encoraja o cliente a agir como um cientista, praticando a habilidade de desenvolver hipóteses e tratar os pensamentos e crenças como teorias a serem testadas. Ainda segundo os autores, a TCC também assume um aspecto filosófico, quando aponta que as pessoas têm valores e crenças sobre si mesmas, sobre o mundo e sobre as outras pessoas. Uma das metas da abordagem é flexibilizar essas crenças e adaptá-las à realidade das pessoas.

A TCC é alicerçada em dois princípios centrais: a) nossas cognições influenciam e controlam as emoções e comportamentos; b) o comportamento ou a ação podem afetar profundamente os padrões de pensamento e emoções (WRIGHT; BASCO; THASE, 2008).

Segundo Wright, Basco e Thase (2008), a TCC, uma forma de terapia focada no problema e concentrada no aqui e agora, é geralmente aplicada em curto prazo. A relação terapêutica é focada na confiança, empatia e gentileza. As intervenções são conduzidas para a ação, e a maior parte da terapia é destinada a auxiliar o cliente a reconhecer e modificar pensamentos automáticos desadaptativos.

Para Beck (2013), existem dez princípios básicos na TCC presentes no tratamento para todos os pacientes, apesar de a abordagem ser adaptada para cada caso. São eles:

1. Está apoiada em uma formulação continuada de desenvolvimento dos problemas e da conceituação particular de cada paciente;
2. Exige um laço terapêutico forte;
3. Foca na colaboração e participação ativa do cliente;
4. Orienta para os objetivos com foco nos problemas;
5. Reforça inicialmente o presente;
6. É educativa e tem como objetivo fazer com que o cliente seja seu próprio terapeuta, para prevenir recaídas;

7. É limitada no tempo;
8. Tem suas sessões estruturadas;
9. Ensina o cliente a identificar, avaliar os pensamentos disfuncionais e crenças;
10. Usa uma série de técnicas para mudar o pensamento, humor e comportamento do cliente.

A psicoeducação usada na TCC é o ensino feito pelo terapeuta, por meio de ilustrações do próprio relato do cliente e dos conceitos da abordagem cognitivo-comportamental (WRIGHT *et al.*, 2008).

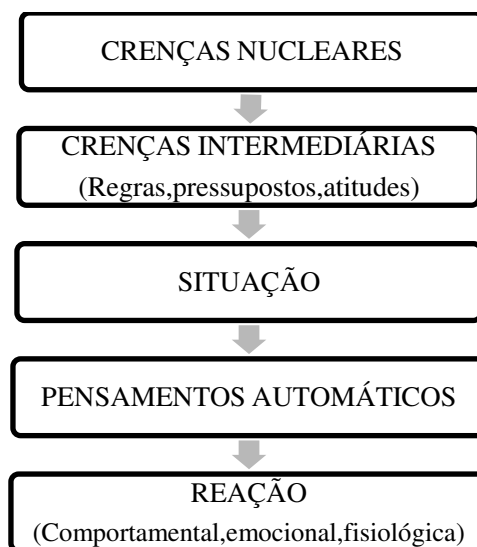
Conforme aponta Beck (2013), o que faz as pessoas interpretarem as situações de uma maneira diferente tem relação com fenômenos cognitivos mais profundos, geralmente desenvolvidos na infância, que são chamados de crenças.

De acordo com Beck (2013), as crenças nucleares, ou centrais, são rígidas, generalizadas e globais, enquanto os pensamentos automáticos são conceituados como um nível mais superficial da cognição. As crenças intermediárias são regras, atitudes e pressupostos que interferem em como a pessoa pensa, sente e se comporta.

As crenças aparecem quando a pessoa, desde os primeiros estágios de desenvolvimento, interage e tenta compreender o ambiente que a rodeia. As crenças disfuncionais podem ser desaprendidas e novas crenças podem ser aprendidas e fortalecidas (BECK, 2013).

Existe uma relação entre o comportamento e o pensamento automático, que é apresentada como uma hierarquia da cognição.

Figura 8: Hierarquia da cognição



A TCC apresenta a forte característica de desenvolver uma abordagem para ajudar o cliente a eximir-se dos problemas e seguir rumo à conquista de suas metas (BRANCH; WILLSON, 2012). Essa abordagem assemelha-se ao *coaching* cognitivo-comportamental. No entanto, no CCC o *coach* trabalha no nível dos pensamentos automáticos, e investiga as crenças centrais somente quando percebe que o *coachee* não está tendo engajamento necessário para alcançar os resultados, ou está mostrando forte reação emocional para lidar com as situações alvo de sua meta (DIAS; FORTES, 2015).

De acordo com Martiny *et al.* (2011), o *Coaching* Cognitivo Comportamental (CCC) usa técnicas comportamentais e cognitivas orientadas ao aumento dos recursos psicológicos.

O campo de integração entre a abordagem da terapia cognitivo-comportamental (TCC) e o *coaching* cognitivo-comportamental (CCC) tem sido pouco investigado no Brasil. Segundo Freitas *et al.* (2014), as duas práticas integram-se e diferenciam-se em relação a demanda, objetivos, metodologia, foco, benefícios, entre outros.

O *coaching* cognitivo-comportamental usa a abordagem da terapia cognitivo-comportamental (TCC) com os *coachees* que buscam o alcance de objetivos e que não se enquadram no padrão diagnóstico para transtornos psiquiátricos (aqueles considerados não-clínicos), no momento da realização do *coaching* (FREITAS. *et al.*, 2014, COUTINHO; DIAS; NARDI, 2011, MARTINY *et al.*, 2011, CAVANAGH, 2005).

Para Sardinha (2012), o *coaching* cognitivo-comportamental fundamenta-se nos princípios teóricos da TCC e é usado para apoiar o processo de mudança e o alcance de metas específicas.

O *coaching* cognitivo-comportamental é um processo em que o *coachee* consegue identificar e desbloquear os padrões cognitivos que atrapalham o alcance de suas metas (DIAS; FORTES, 2015, FREITAS, *et al.*, 2014).

De acordo com Dias e Fortes (2015), o *coaching* cognitivo-comportamental trabalha para desbloquear pensamentos considerados disfuncionais, não havendo necessidade, inicialmente, de trabalhar com crenças centrais.

Palmer (2012, apud SARDINHA, 2012) aponta que, no processo de CCC, haverá sempre intervenção comportamental, mas pode não ser preciso fazer uso de técnicas cognitivas.

Segundo Dias e Fortes (2015), muitas técnicas da TCC e do CCC são correspondentes, na prática. No entanto, não existe a ideia de uma técnica substituir a outra. É de grande importância que o *coach* seja capaz de identificar a presença de psicopatologia em um cliente e de encaminhá-lo a um profissional especializado.

Uma das vantagens de o *coaching* cognitivo-comportamental ser realizado por um psicólogo é que esse profissional consegue identificar com mais facilidade as demandas clínicas e encaminhar o cliente a um tratamento mais adequado, se necessário (MARTINY *et al.*, 2011).

Há semelhanças e diferenças entre a TCC e o CCC. Coutinho, Dias e Nardi (2011) afirmam que entre as semelhanças estão as maneiras como as sessões são estruturadas, visando à colaboração. Afirmam os autores que, tanto o *coaching* cognitivo-comportamental, quanto a terapia cognitiva comportamental, objetivam que os clientes se transformem em seus próprios treinadores. As diferenças, ainda segundo os autores, estão principalmente no público alvo, objetivo e foco do trabalho e das intervenções.

Uma diferença importante entre a TCC e o CCC, relatada por Palmer (2012, *apud* SARDINHA, 2012), é que, na primeira, o terapeuta trabalha firmemente, modificando as crenças centrais.

Segundo Dias e Fortes (2015), os objetivos do processo de *coaching* estão relacionados, de maneira geral, com aumento da autoconsciência para auxiliar o *coachee* a sair da zona de conforto. No entanto, alguns fatores, como a falta de motivação, medo, ansiedade, dúvidas sobre si mesmo e pensamentos autolimitantes, podem atrapalhar o processo.

Em suma, o *coaching* cognitivo-comportamental é uma metodologia utilizada no desenvolvimento do *coachee*, baseada em aprendizagem para o alcance de metas pessoais e profissionais. Essa metodologia trabalha, não só com os problemas apresentados, mas também, e principalmente, com suas competências e forças (DIAS; FORTES, 2015).

2.7 Diferenças entre *coaching*, psicoterapia, treinamento e consultoria

De acordo com Dias e Fortes (2015), no processo de *coaching* cabe ao *coach* formular perguntas estimulantes, para incentivar o cliente, aprender sobre seus padrões de comportamento e seguir em busca de soluções. Isso faz com que ele se sinta responsável e emponderado pelo processo de mudança. É comum o cliente esperar que o *coach* dê

conselhos, porém não é papel do *coach* aconselhar, até mesmo porque, na maioria das vezes, ele não possui formação técnica especializada, como a do *coachee*.

2.7.1 Coaching e psicoterapia

Existem diferenças entre *coaching*, psicoterapia, treinamento e consultoria, e cabe ao *coach* saber a quem se destina cada prática, para que possa, eticamente, ajudar o cliente a escolher o trabalho que lhe trará melhor resultado (DIAS; FORTES, 2015).

De acordo com Grant (2001), ainda que o *coaching* seja considerado terapêutico, uma vez que seu objetivo é melhorar o desempenho ou experiência de vida, existem grandes diferenças entre essa técnica e a psicoterapia. A terapia é focada na dor emocional e na cura, enquanto o *coaching* não visa a uma disfunção. O terapeuta, com seus pacientes clínicos, precisa estar atento a outros danos relacionados, por exemplo, com o suicídio em pacientes deprimidos. No *coaching*, como o público é não clínico, não existe esse problema, e isso significa que o *coach* pode ser mais desafiador, responsabilizando o *coachee* pela sua mudança.

A psicoterapia tem objetivos clínicos e é realizada por um psicólogo em um modelo médico, enquanto o *coaching* tem objetivos não clínicos e é realizado por um *coach* ou *coach* psicólogo (O'CONNELL; PALMER; WILLIAMS 2012).

De acordo com O'Connell, Palmer e Williams (2012), quando se torna claro que os objetivos do cliente são de natureza clínica, é adequado e ético que o *coach* faça um encaminhamento para o psicólogo.

No entanto, o *coaching* e a psicoterapia também apresentam semelhanças. Ambos implicam relacionamento individual ou em grupo, e demandam confidencialidade e esforço colaborativo (DIAS; FORTES, 2015).

2.7.2 Coaching e treinamento

Segundo Grant (2001), o objetivo principal do treinamento é capacitar o cliente para uma tarefa ou competência específica. Os temas são planejados e decididos previamente pelo treinador. Normalmente são inflexíveis, e o cliente é que deve se adaptar a eles. Por outro lado, no processo de *coaching* é o cliente quem estabelece os objetivos que deseja alcançar.

Losch et al. (2016) apontam que, quando há uma necessidade geral de preparar os funcionários para tarefas específicas, o treinamento é uma boa opção, em virtude de seu baixo custo; porém, quando existem objetivos individuais de desenvolvimento, o *coaching* é o processo mais adequado.

2.7.3 Coaching e consultoria

Para Schein (2003), o consultor desempenha três papéis em seu relacionamento com o cliente. Primeiro, o de detentor de informações especializadas. Segundo, o de fornecer diagnóstico e receitar soluções. E o terceiro, de auxiliar o cliente a ajudar a si próprio. O *coaching* é considerado, pelo autor, um subproduto da consultoria, e o *coach* precisa ter capacidade para criar um relacionamento de ajuda com o cliente.

Quando o processo de *coaching* é solicitado por um chefe e o objetivo do trabalho é superar uma limitação ou deficiência no potencial do funcionário, considerando dados de uma avaliação 360° ou de desempenho, o *coach* precisa reportar a esse chefe o que está fazendo. O trabalho, nesse caso, está mais próximo ao de treinamento, e o profissional atua como especialista, isto é, consultor. Precisa resolver o problema, pois o resultado comportamental é definido por outra pessoa, e não pelo cliente que está sendo ajudado (SCHEIN, 2003).

2.8 Coaching em grupo

Brown e Grant (2010) consideram que o *coaching* em grupo utiliza a estrutura centrada nos objetivos do *coaching* individual e que aproveita a energia da concepção característica dos processos de grupo. O *coaching* em grupo tem grande potencial, no entanto ainda é pouco utilizado. O processo de *coaching* em grupo pode ser utilizado quando o trabalho visa ao desenvolvimento do objetivo para o grupo ou a metas individuais, desde que os participantes permitam a exposição das ideias.

No *coaching* em grupo, as ações estabelecidas no encontro anterior são revisadas antes de serem estipuladas novas metas. Nesse momento, o *coach* também estimula cada participante a examinar seus modelos mentais e pressupostos subjacentes. Sempre que possível, desafia o grupo a identificar áreas onde ocorreram mudanças e transformações pessoais (BROWN E GRANT, 2010).

Segundo Brown e Grant (2010), o *coach* precisa ter habilidade para realizar a leitura dinâmica do grupo, além de considerar cada grupo como único e ser flexível para não confrontar ideias, tampouco seguir um padrão. Para os autores, as sessões devem iniciar com a definição das metas e finalizar por meio das ações específicas a serem concluídas pelos membros do grupo.

Para Brown e Grant (2010), antes dar início a um processo de *coaching* em grupo, alguns cuidados precisam ser tomados, pois ele pode não ser adequado em todas as situações. Os participantes devem entender e consentir a exposição dentro do grupo. Para casos de natureza pessoal, em que a divulgação no grupo não é adequada e quando não há o consentimento para a participação ou quando os objetivos são individuais, o *coaching* um a um é o mais indicado. Ainda existem casos em que as necessidades do cliente são questões mais terapêuticas, portanto o *coaching* não poderá ser usado.

Conforme apontam Ward, Loo e Have (2014), o *coaching* em grupo vem sendo usado como intervenção para desenvolver líderes e executivos em escolas, negócios e organizações há mais de uma década, com resultados positivos. Esse crescimento é devido à economia de escala, diversidade mediante diferentes perspectivas e possibilidade de mudança no comportamento.

O processo de *coaching* em grupo alinhado com a determinação de metas individuais e de grupo é considerado um poderoso formato, e diversos são os seus benefícios, entre eles o sentimento de confiança e o fato de os participantes conseguirem gerir melhor o seu tempo (ASCENTIA, 2005).

2.9 Ferramentas do processo

As ferramentas são objetos de trabalho extremamente importantes, e devem ser escolhidas pelo *coach* em função de cada situação específica (CATALÃO; PENIM, 2013).

De acordo com Dias e Fortes (2015), as ferramentas de *coaching* baseadas na abordagem cognitivo-comportamental têm sido muito importantes para desbloquear potenciais e alcançar metas e, assim, melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Conforme apontam Catalão e Penim (2013), o profissional *coach* não pode ser definido pela ferramenta que usa no processo. Há diversas ferramentas que dão suporte ao processo de *coaching*.

Kilburg (1996) descreve uma lista de métodos e técnicas de coaching mostradas no Quadro 3.

Quadro 3: Lista de métodos e técnicas de *coaching*

- 1-Avaliação e feedback (inteligência, estilo de liderar, personalidade, estilo interpessoal, habilidades, competências e gestão de conflitos);
- 2- Educação (sobre o que é coaching);
- 3-Desenvolvimento das habilidades (descrição, modelagem, demonstração, ensaio, treino);
- 4-Simulações e interpretações de papéis;
- 5-Diagnóstico e avaliação organizacional;
- 6-*Brainstorming* sobre estratégias, métodos, resolução de problemas, teste de hipóteses, análise do pior cenário);
- 7-Gestão de crises e conflitos;
- 8- Escuta ativa, silêncio, associação livre, perguntas abertas e fechadas, interpretação, análise e avaliação das questões;
- 9-Intervenções verbais para focar a atenção do *coachee* para os problemas, pensamentos e comportamentos;
- 10- Empatia e encorajamento;
- 11-Ajudar a estabelecer e manter limites;
- 12-Punição e extinção de comportamentos desadaptativos;
- 13- Estabelecer consequências para comportamento;
- 14- Análise comportamental, coleta e avaliação de informações;
- 15- Intervenções em processos de grupo.

Fonte: Baseado em Kilburg(1996, p. 141).

De acordo com Kilburg (1996), o *coach* pode estimular o *coachee* a vivenciar novos comportamentos no processo de *coaching* usando métodos clínicos tradicionais de comunicação, confrontação, interpretação, porém o *coachee* precisa ter conhecimento e concordar com estes métodos e com quais emoções eles irão trabalhar. Ainda de acordo com o autor, o *coach* deve ter formação e experiência adequadas para o uso destes métodos.

O processo de coaching utiliza uma série de ferramentas. Neste trabalho foram utilizadas ferramentas de *coaching* e especificamente de *coaching* cognitivo comportamental.

Para a autoavaliação de competências sociais, que foi aplicada na primeira e última sessão, foi desenvolvida uma ferramenta utilizando como base teórica ferramentas de *coaching* de Catalão e Penim (2013) e definição das competências de Rodrigues *et al.* (2015). As ferramentas de *coaching* utilizadas como modelo para a aplicação da autoavaliação foram o *feedback* 360° e Roda da Vida (CATALÃO; PENIM, 2013).

No Quadro 4 estão apresentadas as ferramentas de coaching utilizadas.

Quadro 4: Ferramentas de coaching cognitivo-comportamental usadas no treino

FERRAMENTAS	OBJETIVOS
<i>COACHING EDUCATION</i> (Kilburg 1996)	É a educação sobre o que é o coaching.
APRESENTAÇÃO DO MODELO COGNITIVO: Modelo ABC Ellis (1962, <i>apud</i> DIAS; FORTES 2015).	De acordo com Ellis (1962, <i>apud</i> DIAS; FORTES, 2015), o modelo cognitivo ABC é a apresentação do funcionamento cognitivo do ser humano. É baseado na Terapia Racional Emotiva Comportamental (REBT), na qual A é o evento externo que ativa os pensamentos, cognições ou idéias (B) e (C) são as consequências cognitivas, afetivas e comportamentais.
DEFINIÇÃO DE META GERAL (DIAS; FORTES, 2015).	O <i>coachee</i> define individualmente a meta geral que quer alcançar com o processo de <i>coaching</i> e as formas que vai usar para medir os resultados.
Conceituação de caso: Sistema DUAL (NEEMAN E PALMER, 2000, <i>apud</i> DIAS; FORTES, 2015).	No CCC a conceituação do caso acontece no nível dos pensamentos automáticos, e o Sistema Dual fornece um entendimento do problema apresentado, possibilitando a compreensão dos pensamentos autolimitantes (NEEMAN ; PALMER, 2000, <i>apud</i> DIAS; FORTES, 2015).
REESTRUTURAÇÃO COGNITIVA: MODELO ABCDEF (PALMER, 2002, <i>apud</i> DIAS; FORTES, 2015).	Modelo ABCDEF - identificação e remoção de bloqueios psicológicos (PALMER, 2002, <i>apud</i> DIAS; FORTES, 2015). No esquema de funcionamento da REBT proposto por Ellis (1962, <i>apud</i> CAMPOS 2001), no modelo ABC as crenças irracionais (C) são contestadas por meio do debate (D), de forma crítica e científica. No momento seguinte (E) acontece a formulação de novas crenças. A adaptação está na inclusão, por Palmer (2002, <i>apud</i> DIAS; FORTES, 2015), de (F), que é o foco no futuro, ou seja, o plano de ação.
RESOLUÇÃO DE PROBLEMA E TOMADA DE DECISÃO: Modelo POSTURA (DIAS <i>et al.</i> , 2011),	Modelo POSTURA (DIAS <i>et al.</i> , 2011) - A técnica ajuda o <i>coachee</i> a explorar maior quantidade de <i>alternativas</i> e soluções para o problema.
Estrutura da sessão (DIAS; FORTES, 2015)	É realizado o levantamento da aprendizagem da sessão, estabelecem-se ações para a semana e, antes do início da sessão seguinte, é levantada a aprendizagem das ações da semana. (DIAS; FORTES, 2015).
EXERCÍCIO DE CASA - TO DO (KAZANTZIS, WHITTINGTON E DATTILIO, 2010).	Fazer o TO DO significa ter a chance de ampliar as oportunidades de mudanças cognitivas e comportamentais durante a semana.
QUESTIONAMENTO SOCRÁTICO E DESCOBERTA GUIADA (WRIGHT; BASCO; THASEE, 2008; DIAS; FORTES, 2015).	O questionamento socrático é realizado por meio da descoberta guiada. No questionamento socrático, o <i>coach</i> faz perguntas para estimular a aprendizagem no <i>coachee</i> .

Ferramentas do treino de habilidades sociais também foram utilizadas (Ver Quadro 5).

Quadro 5: Ferramentas de THS usadas no treino

FERRAMENTAS	OBJETIVOS
INSTRUÇÃO E PSICOEDUCAÇÃO (CABALLO, 2010).	Explicação do processo de aprendizagem
FAZER E RECEBER ELOGIOS (CABALLO; CARRILLO; OLLENDICK, 2015)	Cada participante diz um elogio ao colega da direita, depois cada participante recebe um elogio dos outros e por fim faz um elogio para si mesmo
FAZER E RECUSAR PEDIDOS (CABALLO; CARRILLO; OLLENDICK, 2015; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013)	Os participantes fazem um pedido aos colegas e estes dizem não. Discussão sobre quais são as dificuldades de dizer não.
TAREFA DE CASA (CABALLO, 2010)	As tarefas de casa são realizadas para que a pessoa pratique na vida real as habilidades adquiridas no treino.

Em suma, observa-se que as habilidades sociais podem ser aprendidas desde a infância, no ambiente educacional e familiar. No entanto, quando não são desenvolvidas naturalmente, devido a isolamento social, cultural, familiar, pobreza, fatores geográficos entre outros fatores, as habilidades sociais podem ser ensinadas por meio de programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS). As habilidades sociais estão relacionadas a como a pessoa age interpessoalmente. Já a competência social tem um sentido avaliativo, isto é, para ser considerada competente, a pessoa precisa manifestar o comportamento social adequadamente.

No ambiente profissional manifestam-se as competências gerenciais, de liderança e sociais. Assim como o treino de habilidades sociais, os programas de *coaching* também podem ser usados para desenvolver as competências sociais. O *coaching* cognitivo-comportamental é uma abordagem que faz uso de técnicas comportamentais e cognitivas que servem para apoiar o coachee no processo de mudança e alcance de metas.

Diante do exposto, o presente trabalho faz uso, tanto das ferramentas do THS, quanto do *coaching* cognitivo-comportamental, para desenvolvimento das competências sociais.

3 MÉTODO

3.1 Descrição do tipo de pesquisa

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa de campo com objetivo exploratório e descritivo, em abordagem qualitativa, usando como delineamento o estudo de caso.

A pesquisa de campo, segundo Marconi e Lakatos (2012), é utilizada quando se tem como objetivo obter informações sobre um problema e quando se procura uma resposta ou hipótese para descobrir relações entre novos fenômenos. É a observação espontânea na coleta de dados de fenômenos e fatos que se referem aos registros de variáveis importantes a serem analisadas. Assim, não se deve confundir pesquisa de campo com uma simples coleta de dados (MARCONI; LAKATOS, 2012).

A pesquisa de campo é dividida em três fases, conforme apontam Marconi e Lakatos (2012):

- 1) realizar pesquisa bibliográfica sobre o tema a ser trabalhado;
- 2) determinar quais técnicas serão empregadas para determinar a amostra e para a coleta de dados;
- 3) estabelecer as técnicas de registros e como eles serão utilizados na análise posterior.

De acordo com Tripodi *et al.* (1975, *apud* MARCONI; LAKATOS, 2012), a pesquisa de campo pode ser dividida em três grandes grupos: o quantitativo-descritivo, o exploratório e o experimental.

Decidiu-se, nesta pesquisa, pelo estudo exploratório e descritivo. Nesse tipo de estudo, realiza-se uma investigação em que o objetivo é a formulação de questões para desenvolver hipóteses, aumentar a interação do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno, para que futuramente seja possível realizar estudos mais aprofundados e deixar os conceitos mais claros (MARCONI; LAKATOS, 2012).

Já o estudo descritivo, de acordo com Selltiz *et al.* (1975), tem como objetivo apresentar as características situacionais de um indivíduo ou grupo, sem necessidade de estabelecimento de hipóteses a respeito da natureza dessas características. Nessa forma de

estudo, verifica-se como certo fenômeno acontece e se está ligado a outra causa, nem sempre com base em uma hipótese inicial definida. Ainda de acordo com os autores, nos estudos exploratórios, diferentemente dos descritivos, são considerados muitos conhecimentos anteriores sobre o problema que está sendo estudado. O pesquisador necessita definir o que quer medir e selecionar métodos adequados para atingir os objetivos da pesquisa.

A abordagem qualitativa foi escolhida por ser uma opção de investigação adequada para entendimento da natureza de um fenômeno social (RICHARDSON, 1999). Segundo esse autor, as pesquisas qualitativas focam situações particulares e consideram vários pontos de vista, expondo e analisando as diferenças em que vivem os grupos sociais.

Conforme aponta Oliveira (2007), na pesquisa qualitativa há uma construção, isto é, existe uma inter-relação entre o pesquisador e pesquisado, e a compreensão da situação pode ser interpretada subjetivamente. Por esse motivo, é necessário que o pesquisador seja totalmente coerente, rigoroso e transparente, ao apresentar seus pontos de vista.

De acordo com Richardson (1999), estudos qualitativos são usados quando se observam estruturas sociais em que há necessidade de pesquisar sobre situações do passado ou quando se trata de grupos com informações escassas, e também quando é necessário entender as questões.

3.2 Características metodológicas do estudo

Quanto ao delineamento, foi utilizado nesta pesquisa o estudo de caso. Delineamento refere-se à estratégia e ao planejamento da pesquisa, por meio de fonte de papel ou dados fornecidos pelas pessoas (OLIVEIRA *et al.*, 2007). Este estudo de caso é um delineamento com fontes fornecidas por pessoas.

De acordo com Yin (2010), o estudo de caso é um dos modos de se estudar a ciência social. É um dos métodos preferidos, quando se trata de um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real e quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quer responder às questões “como” ou “por quê”. O método de estudo de caso é usado no entendimento profundo de um fenômeno da vida real, conforme afirma Yin (2010, p. 39):

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

O estudo de caso, comum na psicologia, é usado como método de pesquisa em situações individuais e grupais, dentro e fora de organizações. Permite que os pesquisadores se aparam em características significativas da vida real, como exemplos, comportamento de grupos pequenos, processos organizacionais de casos únicos ou múltiplos (YIN, 2010).

3.3 População da pesquisa

O critério de classificação da amostra foi não probabilístico por acessibilidade. De acordo com Marconi e Lakatos (2012), a amostragem não probabilística caracteriza-se principalmente por não poder passar por certos tipos de tratamento estatísticos. A amostra por acessibilidade faz a seleção dos elementos (VERGARA, 1998).

A população foi constituída por dezessete alunos dos cursos de MBA em logística, gerenciamento de projetos e gestão empresarial, e por dezesseis alunos de pós-graduação em segurança do trabalho.

3.4 Amostra da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de uma análise em profundidade de dois grupos, e o critério foi de acessibilidade voluntária, após a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Como a pesquisa foi realizada com seres humanos, seguiram-se as prescrições éticas da Resolução 466\2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), em 26 de junho de 2016, sob o nº CAAE: 55517916.0.0000.5501.

O primeiro grupo foi formado por seis participantes, alunos do MBA, cinco homens e uma mulher, com idades entre 23 e 44 anos, de diferentes cursos e ocupações, conforme Quadro 6.

Quadro 6- Perfil dos participantes do grupo 1: MBA

G.1			FORMAÇÃO	CURSO	OCUPAÇÃO ATUAL
P1	40	M	Administração de Empresas	MBA em Logística	Supervisor de Operações
P2	26	M	Tecnólogo em Marketing	MBA em Gerência Empresarial	Assistente de Administração
P3	33	M	Eng. de Produção Mecânica	MBA em Gerência Empresarial	Eng. de processos
P4	30	M	Eng. de Produção Mecânica	MBA em Gerência de projetos	Eng. de qualidade
P5	23	F	Administração	MBA em Gerência de projetos	Administradora
P6	44	M	Eng. Mecânica	MBA em Gerência Empresarial	Eng. desenvolvimento pleno

O segundo grupo foi formado por oito alunos de especialização do curso de Engenharia de Segurança do Trabalho: três homens e cinco mulheres com idade entre 24 e 35 anos, conforme Quadro 7.

Quadro 7: Perfil dos participantes do grupo 2 – Pós-graduação em Engenharia de Segurança do trabalho

G.2			FORMAÇÃO	CURSO	OCUPAÇÃO ATUAL
E1	35	F	Eng. Mecânica	Eng. Seg. do Trabalho	Consultora
E2	24	F	Eng. Ambiental Sanitarista	Eng. Seg. do Trabalho	Desempregado
E3	34	M	Eng. Ambiental Sanitarista	Eng. Seg. do Trabalho	Desempregado
E4	27	F	Eng. Ambiental e Sanitarista	Eng. Seg. do Trabalho	Vendedora Técnica
E5	27	F	Eng Ambiental Sanitária	Eng. Seg. do Trabalho	Auxiliar de engenharia
E6	29	M	Eng. Ambiental e Sanitarista	Eng. Seg. do Trabalho	Analista ambiental pleno
E7	27	M	Eng. Civil	Eng. Seg. do Trabalho	Encarregado
E8	25	F	Eng. Civil	Eng. Seg. do Trabalho	Auxiliar de engenharia

Os grupos foram constituídos conforme disponibilidade de horário de cada aluno e similaridade de curso. Os encontros aconteceram nas dependências da Universidade, às quartas-feiras, para um dos grupos, e às quintas-feiras, para o outro grupo.

3.5 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio das etapas apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8: Etapas da coleta de dados da pesquisa

1ª ETAPA: divulgação do projeto
Divulgação do projeto de pesquisa realizada junto aos alunos de MBA e pós-graduação por meio de palestra informativa na Universidade. Após a palestra, os participantes foram convidados a participar do projeto, e os interessados realizaram a inscrição.
2ª ETAPA: Aplicação do processo
A aplicação do processo foi realizada da seguinte maneira: Grupo 1: Aplicação do Treino de Habilidades Sociais. Grupo 2: Aplicação do Treino de Habilidades Sociais com ferramentas do processo de <i>coaching</i> . No processo de <i>coaching</i> foi usada a abordagem do <i>coaching</i> -comportamental. Nos dois grupos foi aplicada a roda das competências sociais, para a autoavaliação.
3ª ETAPA: Avaliação
Após a aplicação do processo foi realizada a avaliação por meio da reaplicação da roda das competências sociais e autorrelato da percepção de melhoria.

1ª ETAPA: divulgação do projeto

Na etapa 1 foi realizada uma palestra de divulgação sobre o projeto. Os alunos presentes foram convidados a participar da pesquisa. Estavam presentes nesta etapa trinta e três alunos, sendo dezessete dos cursos de MBA em logística, gerenciamento de projetos e gestão empresarial e dezesseis de pós-graduação em segurança do trabalho.

2ª ETAPA: Aplicação do processo

Dos trinta e três alunos que participaram da palestra de divulgação do projeto, catorze comprometeram-se a participar dos treinos. Os encontros foram realizados em uma sala da própria Universidade, uma vez por semana, durante seis semanas, e tiveram a duração de três horas cada um. Em todos os encontros foi oferecido lanche aos participantes. Nos encontros realizados com o Grupo 1, composto por alunos do MBA, utilizou-se o treino de habilidades sociais, e com o Grupo 2, alunos da pós-graduação em engenharia de segurança do trabalho, foi realizado treino de habilidades sociais e foram introduzidas as ferramentas de *coaching*. Os tópicos discutidos em cada encontro, resumidos no Quadro 9, estão detalhados no capítulo em que se apresentam os resultados.

Quadro 9: Tópicos discutidos nos treinos do grupo 1 e 2.

		GRUPO 1	GRUPO 2
ENCONTROS	1º	Psicoeducação e Capacidade de Identificar e aceitar diferenças individuais. Direitos Humanos Básicos	Educação sobre <i>coaching</i> e capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais.
	2º	Assertividade	Modelo cognitivo e pensamentos automáticos disfuncionais. Conceituação do caso e Assertividade
	3º	Dar e receber <i>feedback</i>	Dar e receber <i>feedback</i>
	4º	Fazer e receber elogios	Reestruturação cognitiva
	5º	Resolução de problemas, tomada de decisão e saber dizer não	Fazer e receber elogios. Resolução de problemas e tomada de decisão
	6º	Reaplicação da roda das competências e autorrelato sobre percepção de melhoria.	Reaplicação da roda das competências e autorrelato sobre percepção de melhoria.

4º ETAPA: Avaliação do processo

O processo foi avaliado por meio do autorrelato dos participantes e da reaplicação das rodas das competências profissionais.

3.6. Procedimento para análise dos dados

O procedimento de análise de dados foi realizado por meio da comparação das ferramentas de THS e *Coaching* Cognitivo-comportamental.

O treino de habilidades sociais e o *coaching* possuem algumas ferramentas que podem ser usadas com o mesmo objetivo.

No Quadro 10, apresenta-se a comparação entre as ferramentas que foram utilizadas no processo de treino de habilidades sociais do grupo 1 e as de *coaching*, que foram introduzidas no Grupo 2.

Quadro 10- Comparação entre ferramentas de treino de habilidades sociais e de *coaching*

HABILIDADES	FERRAMENTAS	
	THS	COACHING
Entendimento dos objetivos do processo	<u>INSTRUÇÃO E PSICOEDUCAÇÃO</u> (CABALLO, 2010).	<u>COACHING EDUCATION</u> (KILBURG, 1996).
Estrutura da sessão	<u>TAREFA DE CASA</u> (CABALLO, 2010)	<u>PLANO DE AÇÃO</u> (DIAS; FORTES, 2015).
Reestruturação cognitiva, remoção de bloqueios psicológicos	<u>REESTRUTURAÇÃO COGNITIVA</u> (CABALLO, 2010). MODELO ABC (ELLIS; DRYDEN, 1987)	<u>Modelo ABCDEF</u> (PALMER, 2002)
Assertividade	<u>ENSINO, TRABALHO EM GRUPO</u> (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012 e CABALLO, 2010)	<u>ROLE PLAY</u> (DIAS; FORTES, 2015).
Dar e receber <i>feedback</i>	<u>PEDIR E DAR FEEDBACK NAS RELAÇÕES SOCIAIS</u> (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013),	<u>FEEDBACK A 360°</u> (CATALÃO; PENIN, 2013)
Resolução de problemas e tomada de decisão	<u>RESOLVER PROBLEMAS, TOMAR DECISÕES</u> (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003)	<u>MODELO POSTURA</u> (DIAS <i>et al.</i> , 2011)

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

O treino, tanto no Grupo 1, quanto no Grupo 2, foram realizados em seis encontros, detalhados nesta seção.

GRUPO 1- TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS – ALUNOS DE MBA- GERÊNCIA EMPRESARIAL E DE PROJETOS E LOGÍSTICA

1º ENCONTRO

Assuntos:

Direitos Humanos Básicos e capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais.

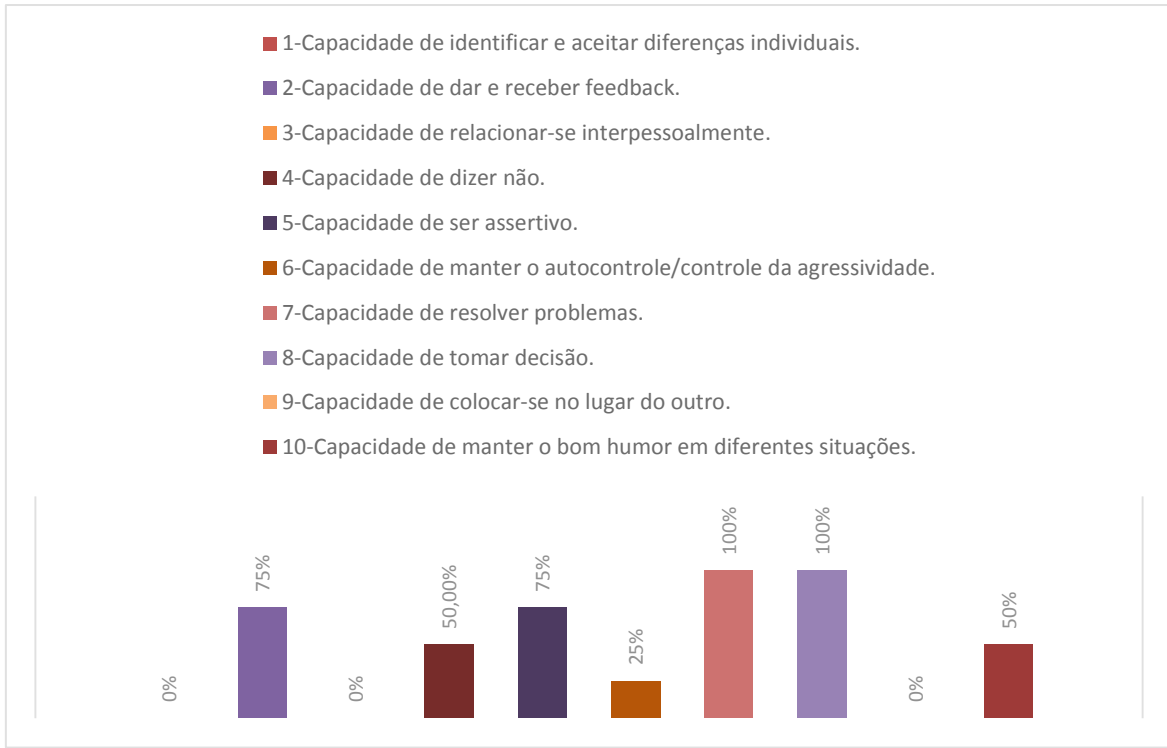
Objetivos:

- Fazer a apresentação dos objetivos do treino de habilidades sociais;
- Levantar as expectativas dos participantes;
- Explicar como será realizado o treino;
- Colher a assinatura do TCLE dos participantes;
- Realizar a autoavaliação das competências;
- Levantar as competências sociais importantes na atividade atual;
- Trabalhar o assunto direitos humanos básicos;
- Estabelecer a tarefa.
- Levantar a aprendizagem realizada durante a sessão.

Descrição das atividades:

Foram apresentados os objetivos do treino e o levantamento das expectativas dos participantes. Depois de esclarecida todas as dúvidas, os participantes assinaram o TCLE. Pediu-se que cada participante avaliasse suas competências usando a roda das competências sociais. Foi feito o levantamento das competências sociais profissionais importantes na atividade atual. Depois, foi exposto e discutido o assunto direitos humanos básicos. Em seguida, aplicou-se a dinâmica dos limões, para trabalhar as diferenças individuais. Como tarefa, foi proposto aos participantes que observassem o comportamento das outras pessoas. As competências sociais profissionais importantes na atividade atual, apontadas pelos participantes, estão apresentadas no Gráfico 1.

Gráfico 1: Competências sociais profissionais importantes na atividade atual do Grupo 1.



As competências selecionadas por meio da atividade de levantamento das competências na atividade atual trabalhadas no treino de habilidades sociais profissionais no Grupo 1 foram: capacidade de dar e receber feedback, dizer não, ser assertivo, resolver problemas e tomar decisão.

No final de cada encontro os participantes fizeram o levantamento da aprendizagem da sessão e propuseram ações que eram verificadas no encontro seguinte.

No Quadro 11 destacam-se o levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações realizadas pelos participantes do Grupo 1 no primeiro encontro.

Quadro 11: Levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÃO PROPOSTA	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
P1	Eu achei interessante saber da capacidade que nós temos de conhecer e relacionar-se com o outro indivíduo, podemos por meio de relacionamentos interpessoais aumentar nosso conhecimento.	Observar o comportamento das outras pessoas	Eu aprendi a observar detalhes, gestos e comportamentos que antes da tarefa eram irrelevantes.
P2	Não respondeu	Observar o comportamento das outras pessoas	A tarefa do primeiro encontro me ajudou a olhar com atenção o comportamento de um colaborador e se aquele comportamento atrapalha o rendimento da equipe. O interessante é que foi levantado por mim os pontos que atrapalham, mas as habilidades dessa pessoa de certa forma aceita aquele comportamento, então minha conclusão é que os gestores precisam mudar, para melhorar esse comportamento
P3	A dinâmica do limão foi importante para aprender a identificar os detalhes das informações, a valorizar estes detalhes e como isso é importante nas tomadas de decisão.	Observar o comportamento das outras pessoas	Observar com mais detalhes as pessoas, objetos, comportamentos, etc. Valorizar mais os detalhes.
P4	Não respondeu	Observar o comportamento das outras pessoas	Aprendi a analisar o comportamento das pessoas do time de trabalho e foi possível notar as diferenças entre cada um. Foi fácil identificar as pessoas que tinha mais ou menos afinidade. Além disso, refleti como é o meu comportamento perante os outros do time. Pude observar alguns pontos em que vi nos outros que eu mesmo também faço e que devo melhorar. No segundo encontro com a turma eu vi que eu tinha alguns aspectos que deveria rever, por exemplo, a informalidade e brincadeiras para descontrair
P5	Pude perceber que é muito importante a análise do “território” antes da tomada de qualquer decisão. Para sermos assertivos, é necessário conhecer muito bem o processo, possuir a certeza do que está lidando, antes da tomada de decisão. Também ficou nítida a diferença de percepção de cada indivíduo com relação à situação. Cada um possui um parâmetro de análise e uma opinião diferente.	Observar o comportamento das outras pessoas	Observando durante a semana minha chefe, pude perceber pontos detalhados de sua personalidade, positivos, como, por exemplo, de proporcionar um ambiente de trabalho humanizado e propício para a criação e dinamismo, porém negativo também, como no caso do excesso de flexibilidade, o que atrapalha no foco do planejamento de projetos, ações corretivas e outros.
P6	Ausência	Ausência	Ausência

Resultado do encontro:

Observa-se, no relato de aprendizagem, tanto do encontro quanto da ação proposta, a identificação e a percepção das diferenças individuais que os participantes fizeram, observando a si mesmos e aos outros. De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), a automonitoria é a habilidade em que a pessoa observa, descreve e interpreta pensamentos, sentimentos e comportamentos de si e dos outros.

2º ENCONTRO**Assuntos:**

Treino de assertividade

Objetivos:

- Apresentar as diferenças entre os comportamentos assertivo, passivo e passivo;
- Fazer com que os participantes analisem seus próprios comportamentos e os classifiquem em assertivo, passivo ou agressivo;
- Estabelecer a tarefa;
- Levantar a aprendizagem da sessão.

Descrição das atividades:

Para iniciar foi feito o follow up da ação da sessão anterior, na qual cada participante relatou seus resultados e aprendizagem. Foi realizada uma dinâmica utilizando as cartas das atitudes, do jogo Baralho das Atitudes. Cada participante retirou uma carta do baralho e apresentou uma resposta, como se a situação descrita tivesse acontecido com ele. Em seguida, os outros participantes classificaram a resposta em assertiva, passiva ou agressiva. Os participantes fizeram a análise da cena do filme *Luta pela esperança* (Howard, 2005), considerando os comportamentos apresentados pelos personagens, e do vídeo “Agressivo, passivo ou assertivo?” Para finalizar, foi feito o levantamento da aprendizagem da sessão e o estabelecimento da tarefa, que foi aplicar o que se aprendeu e observar os comportamentos assertivo, agressivo e passivo.

Observa-se, no Quadro 12, o levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações realizadas pelos participantes do Grupo 1 no segundo encontro.

Quadro 12: Levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÃO PROPOSTA	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
P1	O comportamento pode variar de acordo com as circunstâncias vividas. Hoje eu aprendi que dentro da empresa eu devo buscar ser assertivo e desenvolver habilidade social com o objetivo de prever e solucionar problemas que certamente aparecerão	Aplicar o que aprendeu. Observar os comportamentos: assertivo, agressivo e passivo	Ausência
P2	Aprendi a diferenciar, através da experiência do grupo, comportamentos passivos, assertivos, agressivos, e aprendi também que não existe um comportamento certo ou errado, e sim o necessário naquele momento, apesar que o assertivo se encaixa em vários momentos. Ficou uma lição de rever alguns dos meus comportamentos e mudar, se necessário.	Aplicar o que aprendeu. Observar os comportamentos: assertivo, agressivo e passivo	Ausência
P3	Aprendi sobre os tipos de comportamentos, classificação e mapeamentos são realizados para cada ser humano. Outro ponto aprendido é que o que é passividade para alguns pode ser assertivo para outros, ou seja, nem sempre o agressivo ou passivo proporcionam resultados diferentes.	Aplicar o que aprendeu. Observar os comportamentos: assertivo, agressivo e passivo	Aprendi a observar o comportamento, saber ouvir. Capacidade de discernimento de comportamento. Identificar o seu comportamento em situações de pressão.
P4	Existem várias situações em que devemos tomar decisões de como agir (assertivo, passivo e agressivo) para obter o resultado esperado. Pude observar no time que, dependendo do ponto de vista e da situação, há diferenças no modo de agir e pensar. É importante sempre analisar o ambiente e seus próprios atos a partir de observações que eu mesmo faço sobre as atitudes dos outros. Rever minhas atitudes durante as discussões está ajudando a refletir melhor meus pontos fortes.	Aplicar o que aprendeu. Observar os comportamentos: assertivo, agressivo e passivo	A aula passada veio de encontro com o livro que estou lendo –Inteligência positiva, e isso me ajuda muito a observar. Eu acredito que na maioria das vezes eu sou assertivo, porém em alguns momentos ainda me dá ansiedade para expressar de forma racional, pois mesmo tendo todo o domínio do conhecimento às vezes pareço agressivo e isto fica nítido que eu perco a atenção dos outros mesmo sabendo que estou dominando o assunto. Pude observar que quando eu percebo essa situação em que passo do assertivo para o agressivo eu paro, penso e respiro e volto a ser assertivo. Às vezes vejo que o excesso de conhecimento pode atrapalhar.

continua

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÃO PROPOSTA	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
P5	Percebi que a assertividade é fundamental para as relações sociais e seu equilíbrio. Buscar ser assertivo pode beneficiar a objetividade da comunicação, a harmonia nas relações, e é um ato educativo, pois ao ser assertivo possibilitamos que o outro aprenda a agir da mesma forma.	Aplicar o que aprendeu. Observar os comportamentos: assertivo, agressivo e passivo	Ao me autoanalisar quanto ao comportamento assertivo, pude identificar que, em meu local de trabalho, estou conseguindo ser assertiva, estou me pronunciando, direta e calmamente, nos quesitos profissionais. Porém, pude identificar que fora do trabalho, tenho, em muitas situações, comportamentos agressivos, como a mudança do semblante, imposição de voz e rispidez. A autoanálise foi fundamental para a minha reflexão sobre meus comportamentos e seus impactos. Quero que o treino me proporcione a possibilidade de análise clara e rápida de meus comportamentos e técnicas para não ser agressivo.
P6	Ausência	Ausência	Ausência

Resultado do encontro:

Nota-se, no levantamento da aprendizagem, que os participantes relataram como aprenderam sobre assertividade, o que, para Del Prette e Del Prette (2013), é uma habilidade social. Os participantes relatam que aprenderam que a passividade para uns pode ser assertividade para outros, que há grandes diferenças entre as pessoas, no modo de agir e pensar, e que a assertividade é muito importante nas relações sociais.

3º ENCONTRO

Assunto:

Dar e receber feedback

Objetivos:

- Proporcionar um momento para os participantes receberem *feedback* sobre suas apresentações;
- Apresentar os conceitos sobre como dar e receber *feedback*;
- Estabelecer a tarefa;
- Levantar a aprendizagem da sessão.

Descrição das atividades:

No início do encontro foi realizado o follow up da tarefa da sessão anterior. Pediu-se aos participantes que escrevessem sobre o que aprenderam quanto a observar os comportamentos assertivos, agressivos e passivos e, em seguida, apresentarem oralmente, para os outros participantes darem *feedback* sobre a apresentação. Foi apresentado o conceito de *feedback* e em seguida foi realizada a análise de uma cena do filme “Um sonho possível” (HANCOCK, 2010). Depois foi feito um *feedback* sobre os comportamentos realizados durante a tarefa de casa. Encerrou-se o encontro com o estabelecimento da tarefa e o levantamento da aprendizagem da sessão.

Quadro 13: Levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÃO PROPOSTA	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
P1	Ausente	Ausente	Ausente
P2	Desistente	Desistente	Desistente
P3	Como ser assertivo no <i>feedback</i> . Analisar e estudar os seus funcionários para ser assertivo.	Analisar os meus <i>feedbacks</i> e verificar quais serão os obstáculos e emoções que eu senti ao realizar estes <i>feedbacks</i> .	Consegui ter um autocontrole para ser assertivo em um momento onde a emoção quase atrapalhou a tomada de decisão.
P4	Eu aprendi a ver minhas fraquezas durante a apresentação e também a observar os pontos fortes dos colegas e com isso melhorar meus pontos fracos. Ex: velocidade da fala.	Vou observar durante a semana nas minhas apresentações e melhorar meus pontos fracos. Pedir <i>feedback</i> dos parceiros e também apresentar para eles.	Fui mais claro na mensagem da apresentação, onde fui mais calmo e falei mais pausado, gerando menor quantidade de questionamento.
P5	A possibilidade de analisar os outros alunos a se apresentarem e a receber o <i>feedback</i> de todos foi muito enriquecedor para a reflexão de nossos comportamentos.	Me analisar quanto ao comportamento agressivo, controlar a agressividade sem deixar de me pronunciar.	Em uma reunião empresarial precisei dar um <i>feedback</i> e percebi a importância de um <i>feedback</i> ser um ato de aprendizagem. Acredito que, daqui para a frente, conseguirei ser mais educativa e trarei melhores resultados para a empresa onde trabalho.
P6	Desistente	Desistente	Desistente

Resultado do encontro:

Como se verifica no relato dos participantes, a observação dos próprios comportamentos e dos comportamentos dos outros proporciona autocontrole das situações. A habilidade de dar e receber *feedback* também foi trabalhada neste encontro, juntamente com a habilidade de ser assertivo, e isso começou a trazer resultados para os participantes. Conforme

aponta Del Prette e Del Prette (2013), a habilidade de dar e pedir feedback motiva e os bons desempenhos a voltarem a acontecer.

4º ENCONTRO

Assunto:

Fazer e receber elogios

Objetivos:

- Compreender a importância de fazer e receber elogios;
- Proporcionar um momento para cada participante fazer e receber elogios;
- Encorajar o participante a fazer e receber elogios;
- Aumentar a autoestima;
- Estabelecer a tarefa;
- Levantar a aprendizagem da sessão.

Descrição das atividades:

No início do encontro foi realizado o follow up da tarefa da sessão anterior, sobre *feedback*. Em seguida, solicitou-se a cada participante que dissesse o nome do colega da direita e que fizesse um elogio referente a ele. Depois, cada um falou como se sentiu fazendo e recebendo elogios. Em seguida, cada participante, um de cada vez, recebe elogios dos outros. Finalizando, cada participante faz um elogio sobre si mesmo. Encerrou-se o encontro com o estabelecimento da tarefa de fazer elogios durante a semana e o levantamento da aprendizagem da sessão.

Quadro 14: Levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÃO PROPOSTA	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
P1	Fazer elogios é fundamental para estreitar relacionamentos. Nem todas as pessoas aceitam elogios naturalmente, mas devem ser cordiais ao recebê-los.	Fazer elogios.	As pessoas reagem positivamente quando recebem elogios. Os elogios afetam o desempenho da equipe e aumentam a produtividade.
P2	Desistente	Desistente	Desistente

continua

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÃO PROPOSTA	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
P3	Como dar e pensar em elogios; como é importante fazer elogios; uma reflexão sobre elogios no ambiente familiar e a dificuldade de ser autoelogiar.	Fazer e dar elogios.	Que as pessoas muitas vezes não esperam ser elogiadas e que isso gera um resultado positivo para as pessoas. Tive a oportunidade de compartilhar um vídeo no whatsapp que reflete muito bem o aspecto de dar elogio.
P4	Ausente	Ausente	Ausente
P5	Como é importante elogiar e se autoelogiar, e como se comportar ao receber um elogio: agradecendo.	Dar e receber elogios. Obter um comportamento assertivo na situação. Praticar elogios e receber elogios.	Com o aprendizado do treino pude relembrar algo importante que havia aprendido sobre “validar o ser humano”. Pude perceber o quanto é importante esta atitude e o quão difícil ela pode se tornar. É necessário praticá-la diariamente.
P6	Desistente	Desistente	Desistente

Resultado do encontro:

O elogio é parte importante das relações interpessoais, segundo Del Prette e Del Prette (2013). Os participantes, segundo o relato, aprenderam que elogiar faz com que as pessoas tenham boas reações.

5º ENCONTRO

Assuntos:

Fazer e recusar pedidos, resolução de problemas e tomada de decisão.

Objetivos:

- Aprender a diferenciar pedidos razoáveis de não razoáveis;
- Saber como recusar pedidos e dizer não;
- Desenvolver as medidas necessárias para resolver problemas e tomar decisões;
- Estabelecer a tarefa;
- Levantar a aprendizagem da sessão.

Descrição das atividades:

No início do encontro foi realizado o follow up da tarefa da sessão anterior, sobre feedback. Questionou-se sobre quais seriam dificuldades dos participantes em dizer não. Os participantes relataram suas dificuldades. Também se questionou sobre como os participantes resolviam problemas e tomavam decisões. Houve discussão em grupo. Encerrou-se o encontro com o levantamento da aprendizagem da sessão e o estabelecimento da tarefa de casa: identificação dos problemas e suas causas, como dizer não e analisar os problemas e tomar decisões.

Quadro 15: Levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÃO PROPOSTA	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
P1	É preciso identificar o problema, analisando as causas e possíveis efeitos. Muitas vezes devemos dizer “não” para as pessoas.	Resolução de problemas.	Eu aprendi que é preciso identificar corretamente o problema e buscar conciliar as opiniões que muitas vezes são divergentes. Deve-se analisar todo o processo, antes da tomada de decisão. Quanto maior o conhecimento, maiores são as chances de assertividade.
P2	Desistente	Desistente	Desistente
P3	Aprendizagem no sentido de dizer não e principalmente as maneiras de trabalhar com a solução de problemas. Pude aprender com os colegas dos treinos as maneiras que cada um resolveu os problemas.	Resolver problemas.	Estudar o assunto para resolver é um fator fundamental para tornar a solução mais fácil e robusta.
P4	Para ter um problema é necessário realizar a estratificação para realmente entender o problema real. Além disso, utilizar meios e ferramentas para tratar o problema. O mais importante foi a parte em focar na estratificação.	Apresentar status da investigação de um problema crítico para a diretoria de forma assertiva.	Apresentado o problema e linha de investigação, como os testes a serem realizados com data e responsáveis, além das ações de contenção até a solução final. A apresentação foi rápida e de forma clara, sendo assertiva.
P5	No treino foram abordados temas como “dizer não” e “resolução de problemas”. Foi esclarecido como é importante saber dizer não para não manter relações abusivas. Também foi abordado como resolver problemas, a importância de se identificar a causa do problema antes de partir para uma resolução.	Foi pedido para utilizarmos das técnicas aprendidas para resolver um problema.	Apenas refleti sobre o assunto e não executei. Analisei um problema de retenção de clientes na empresa onde trabalho e identifiquei que minha equipe estava agindo em cima da consequência do problema, e não da causa real.
P6	Desistente	Desistente	Desistente

Resultado do encontro:

A resolução de problemas está relacionada à definição clara do que precisa ser resolvido. Os participantes aprenderam que, muitas vezes, para resolver problemas é preciso dizer não para as pessoas.

6º ENCONTRO**Assuntos:**

Encerramento, avaliação e autorrelato

Objetivos:

- Reaplicar a roda das competências;
- Tomar o depoimento dos participantes sobre o treino.

Descrição das atividades:

O encontro foi iniciado com o follow up da tarefa da semana anterior. Em seguida, solicitou-se aos participantes que reavaliassem suas competências sociais usando a roda das competências, e nesse momento foi realizado o autorrelato. Por fim, cada participante deu um depoimento sobre as competências que consideraram ter melhorado seu nível de satisfação e sobre como o treino o ajudou.

GRUPO 2- TREINO DE HABILIDADES SOCIAIS COM FERRAMENTAS DE COACHING – ALUNOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENGENHARIA DE SEGURANÇA DO TRABALHO

1º ENCONTRO**Assuntos:**

Coaching e capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais.

Objetivos:

- Fazer a apresentação dos objetivos do *coaching* e do treino de habilidades sociais;
- Levantar as expectativas dos participantes;
- Explicar como será realizado o *coaching* e o treino;
- Colher a assinatura do TCLE dos participantes;

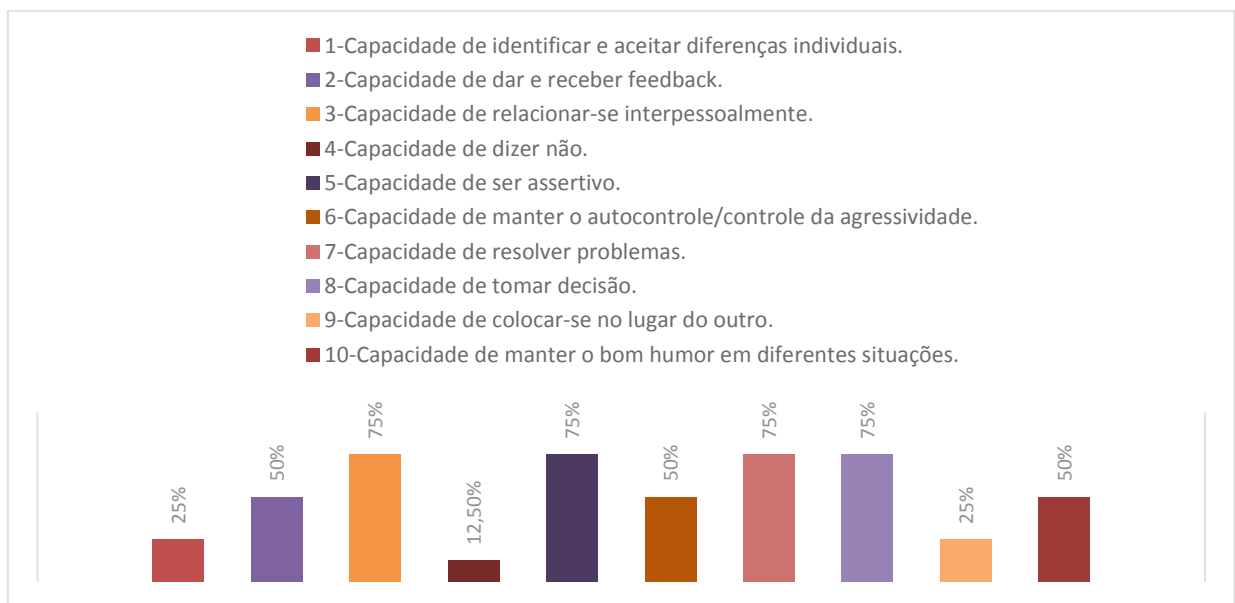
- Realizar a autoavaliação das competências;
- Levantar as competências sociais importantes na atividade atual;
- Fazer o estabelecimento de metas;
- Levantar a aprendizagem da sessão;
- Estabelecer a plano de ação.

Descrição das atividades:

Primeiramente foi realizado o *Coaching Education*, ou seja, a explicação sobre o que é o processo de *coaching*. Houve explicação, também, sobre o treino de habilidades sociais e, em seguida, os participantes assinaram o TCLE. A próxima etapa foi a realização do levantamento das competências sociais profissionais importantes na atividade atual. Cada participante estabeleceu os objetivos e o levantamento de metas do processo de *coaching*. Foi aplicada a dinâmica de grupo dos limões, para trabalhar as diferenças individuais. Para finalizar, foi feito o levantamento da aprendizagem do encontro e o estabelecimento da tarefa, e cada participante propôs uma ação para ser completada durante a semana.

As competências sociais profissionais importantes na atividade atual, apontadas pelos participantes do Grupo 2, estão apresentadas no Gráfico 2.

Gráfico 2: Competências sociais profissionais importantes na atividade atual do grupo 2.



As competências selecionadas trabalhadas no treino de habilidades sociais profissionais com ferramentas de *coaching* cognitivo comportamental, no Grupo 2, foram:

capacidade de dar e receber *feedback*, ser assertivo, resolver problemas, tomar decisão e capacidade de relacionar-se interpessoalmente.

As metas gerais do processo de *coaching* foram estabelecidas, assim como as questões para definir como os participantes mediriam os resultados, conforme mostra o Quadro 16.

Quadro 16: Metas do processo de *coaching*

	META GERAL	QUESTÕES PARA DEFINIR COMO OS RESULTADOS SERÃO MEDIDOS	AUTORRELATO(Após treino) X META
E1	Saber dizer não, arriscar mais.	Vão notar que estou me impondo mais, obter satisfação pessoal. Estarei agindo diferente do habitual, sentimento de realização, haverá mudança.	Melhorou a minha parte de tomar decisão e também de saber dizer não. Eu tenho coragem, agora, de dizer ao meu esposo quando estamos assistindo TV: quer ver jornal durante a semana, tudo bem, mas no feriado não.
E2	Melhorar minha capacidade de tomar decisões	As pessoas notarão que eu não demoro para escolher entre as opções colocadas. Estarei pensando que conheço a melhor opção e tenho convicção que ela é a melhor. Estarei agindo com confiança total. Sentir-me-ei feliz por não manter a dúvida persistente na minha mente. Quando as opções, mesmo as mais simples, aparecerem, eu vou saber o que escolher sem precisar estar baseada em nada pronto.	Depois deste treinamento, principalmente depois das atividades cognitivas de parar de pensar o que as pessoas estão pensando, eu sei o que eu tenho que fazer, e se eu tiver que tomar uma decisão é aquela que eu vou tomar mediante ao que eu acho, e não o que eu vou achar que as pessoas estão achando. Eu acho que isso é muito bom.
E3	Colocar em prática a tomada de decisão e acreditar nela. Tornar-se mais seguro e acreditar em um projeto empreendedor. Buscar equilíbrio em situações adversas. Mudança de humor.	Eu me surpreender. Surpreender as pessoas. Acredito não ter capacidade. Sentimento de não conseguir, não acreditar. Acha que não vai estar acontecendo nada de diferente do que está acontecendo agora.	
E4	Capacidade de ser assertivo. Capacidade de dar e receber <i>feedback</i> .	As pessoas notarão que ao receber um <i>feedback</i> negativo serve para minha melhoria e meu crescimento, no caso de ser assertivo. Vou parar de ser boazinha e dizer sim sempre.	A capacidade de dar e receber <i>feedback</i> foi o que mais aumentou, antes, dependendo do <i>feedback</i> . Se fosse negativo eu já levava para o lado pessoal, mas hoje eu aceito como uma crítica construtiva. Ser assertivo, eu melhorei, mas não tanto quanto eu gostaria.

continua

	META GERAL	QUESTÕES PARA DEFINIR COMO OS RESULTADOS SERÃO MEDIDOS	AUTORRELATO(Após treino) X META
E5	Capacidade de relacionar-me interpessoalmente e capacidade de dizer não.	As pessoas da minha volta notarão maior desenvoltura, comunicação. Vou saber dizer não, me cobrarei menos. Estarei pensando em meus objetivos, na minha capacidade. Estarei agindo com mais autoconfiança, me sentindo mais leve, sem medos ou limites criados pelos medos de errar.	Capacidade de me relacionar interpessoalmente foi um dos pontos que eu coloquei como meta, e isso melhorou muito por conta do debate socrático. Hoje eu consigo me colocar muito mais, me expressar muito mais. Outra meta foi a capacidade de dizer não, também coloquei como meta, pois eu sempre ouvia o que todo mundo falava e engolia quieta o meu sentimento, o que eu pensava, e agora eu já consigo me colocar mais de maneira assertiva, sem ser agressiva. Eu melhorei muito.
E6	Ser mais assertivo e, consequentemente, saber dizer não.	As pessoas a minha volta irão perceber facilmente uma mudança de postura. Pensarei em minimizar a carga extra de trabalho. Agirei com cautela e naturalidade. O sentimento de eliminar sobrecarga. Valorização profissional e pontos de melhoria serão observados.	O que eu mais gostei foi a parte do feedback, que agora está mais natural na parte do trabalho, e a capacidade de dizer não e ser assertivo, que já acarretou em resolver problemas e tomar decisão. Porque, se sou mais assertivo, sou mais objetivo, e também consigo dizer não e levar até mesmo para o lado do bom humor.
E7	Capacidade de ser assertivo	A comunicação com as pessoas a minha volta será melhor, melhorar a convivência com meus colegas, consequentemente melhorando a qualidade do trabalho.	Não respondeu
E8	Ter o próprio negócio. Melhorar o relacionamento entre as pessoas.	Ser mais amigável, vou estar agindo melhor, sendo melhor. Estarei mais feliz comigo mesma.	O meu relacionamento com as pessoas mudou muito também. Eu só ficava o dia inteiro trabalhando e não participava dos cafezinhos, e achei que o meu relacionamento com as pessoas melhorou pelo simples fato de eu levantar da minha mesa e tomar um café.

Nota-se que as metas de *coaching* estabelecidas pelos participantes do Grupo 2 concentram-se em: saber dizer não, aprender a tomar decisões e ser mais assertivo, dar feedback e relacionar-se. Essas metas foram trabalhadas individualmente, no processo de *coaching*.

Quadro 17: Levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E1	Apreendi a respeitar as diferenças individuais. Que cada um tem a sua particularidade e devemos conviver com elas. Achei interessante o comentário do piercing e como a pessoa sabe lidar com isso.	Saber falar não quando eu não gostar da proposta, arriscar na negociação, negociar na ligação.	Fechar negócio	Na hora da negociação conseguiu fechar negócio com cliente.
E2	Apreendi que sou capaz de ver as qualidades e os defeitos das pessoas na primeira vez que nos encontramos. O ponto forte foi aprender a respeitar a individualidade.	Esta semana vou fazer exercícios todos os dias. Pode fazer frio, muito sol. O plano é ser capaz de decidir ter uma atitude de levantar e sair da minha zona de conforto.	Me sentir motivada e ser capaz de superar minha fraqueza e preguiça para melhorar minha saúde.	Apreendi que posso optar por uma vida saudável ao invés de manter meus hábitos sedentários.
E3	Não respondeu	Minha ação é buscar mais conhecimento, em diálogo profissional.	Espero “sentir” atraído pela proposta, de modo a dar o próximo passo em busca desta ação.	Me vejo em dúvidas, questionamento, pouca ou nenhuma ação concreta.
E4	Que cada um tem suas diferenças e que nem sempre é aquilo que pensamos. Pode ser chata hoje, porém legal amanhã, ou ao contrário. A filosofia de Pill foi ótimo pensamento para levar para a vida.	Tentar ser mais assertiva em relação com meu chefe. Se ele pedir, vou falar não.	Conseguir ser um pouco mais assertiva e confiante	Com as palavras certas no momento certo, pode mudar completamente a situação
E5	Identificar as diferenças dos outros e respeitá-las. Entender o que é <i>coaching</i> . Buscar pontos que devo melhorar e estabelecer metas e autocontrole.	Dizer não em um momento oportuno. As palavras não saem. Em alguma situação oportuna, que não seja diretamente prejudicial a ninguém, nem a mim, direi não.	Mais autoconfiança	Minha ação foi parcialmente realizada, não ocorreu uma situação na qual disse não, porém consegui expressar melhor o que sinto, dizendo o que realmente eu estava sentindo e querendo realmente.
E6	Entender e respeitar o próximo. Utilizar o automonitoramento para a melhoria profissional. Uma mudança em sua carreira depende muito do seu comportamento.	Reunião com a equipe de trabalho e repassar diálogo. Dificuldade de agendamento. Repassar assertividade para a equipe.	Melhoria em relacionamento interpessoal e aumento da assertividade. Compreender o posicionamento da equipe	Não consegui realizar a reunião com a minha equipe, porém consegui me portar melhor diante das dificuldades que surgiram nas semanas.

continua

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E7	O ponto forte foi a questão das diferenças e o respeito a elas, mesmo que seja algo que já tenho consciência e tenho praticado ao máximo. Foi importante debater com outras pessoas.	Observar meus pensamentos momentos antes de tomar alguma atitude ou falar. Se for algo duvidoso, repensar para ter uma atitude melhor. No momento que estou fazendo, sempre ser claro e objetivo.	Não me estressar e facilitar o trabalho e seu andamento.	Aprendi que tenho dificuldade em dar uma ordem para o colaborador, pois todos são mais experientes tanto no trabalho quanto na idade. Portanto não consigo ordenar algo sem colocar “por favor” na sequência da frase. Me sinto um molenga, o que certamente é expressado na minha voz.
E8	Pontos que preciso mudar e maneiras de observar o outro. Muito segura do que faço, mas errei no limão.	Tentar aceitar o jeito das pessoas e colocar na cabeça que ninguém é igual a mim.	Minha paz de espírito, pois me incomoda muito conviver com o outro.	Realizei a ação Não foi tão ruim assim, pessoas são diferentes e por mais que eu não consiga eu preciso aceitar e conviver, pois quero uma empresa própria e precisarei de profissionais, e junto com eles vem a personalidade

Resultado do encontro:

Os participantes do Grupo 2 apontam que aprenderam a observar melhor a diferença entre as pessoas, a dizer não e a dizer por favor quando forem pedir algo. As habilidades citadas, segundo Del Prette e Del Prette (2013) estão relacionadas às habilidades sociais de civilidade e cidadania.

2º ENCONTRO

Assuntos:

Modelo cognitivo e pensamentos automáticos disfuncionais, conceituação do caso e treino de Assertividade

Objetivos:

- Apresentar o modelo cognitivo;
- Expor os diferentes tipos de erros cognitivos;
- Realizar a conceituação dos casos;
- Apresentar as diferenças entre os comportamentos assertivo, passivo e agressivo;

- Fazer com que os participantes analisem seus próprios comportamentos e os classifiquem em assertivo, passivo ou agressivo;
- Levantar a aprendizagem da sessão.
- Estabelecer o plano de ação.

Descrição das atividades:

Primeiramente foi realizado o follow up da ação da sessão anterior. Cada participante relatou seus resultados e aprendizagem. Em seguida foram apresentados o modelo cognitivo ABC e os pensamentos automáticos disfuncionais. Os participantes fizeram o levantamento da situação a ser trabalhada por meio do sistema Dual de conceituação de caso. Depois foram apresentados os conceitos do comportamentos – assertivo, passivo e submisso. Os participantes fizeram a análise da cena do filme *Luta pela esperança* (Howard, 2005), considerando os comportamentos apresentados pelos personagens. Para finalizar, foi feito o levantamento da aprendizagem da sessão e o estabelecimento da tarefa. Cada participante propôs uma ação para ser completada durante a semana.

O sistema Dual é uma ferramenta proposta por Neenan e Palmer (2000, *apud* DIAS e FORTES, 2015), utilizada para entendimento de como o cliente funciona em termos de crenças e emoções. É uma ferramenta para a conceituação de caso.

Quadro 18: Sistema Dual de conceituação de caso

	SITUAÇÃO	ASPECTOS PSICOLÓGICOS ASSOCIADOS	COMPORTAMENTOS E FATORES AMBIENTAIS
E1	1-Alguém pede um favor 2-Surge uma ideia	Fico pensando que a pessoa vai ficar triste comigo. Fico chateada por não ter feito antes	Evita falar com a pessoa. Procrastinação
E2	Não participar de processos seletivos por medo de perder tempo, pois acho que não serei escolhida.	Penso que sempre há alguém melhor que eu no processo e não serei capaz de superá-la.; Nunca passei em um processo para cargo de engenharia. Fico desanimada de participar de um processo que acho que não irei passar.	Não me candidato aos processos; Não trabalho minha capacidade de melhorar minha capacidade de melhorar minhas habilidades; Não me envolvo nas notícias dos processos.

continua

	SITUAÇÃO	ASPECTOS PSICOLÓGICOS ASSOCIADOS	COMPORTAMENTOS E FATORES AMBIENTAIS
E3	Situação de exposição	Fico nervoso e não consigo transmitir a informação; Observo muito os pontos negativos do mercado de trabalho e me travo nessa iniciativa; Não me organizo para a reunião conforme se deve.	Fico nervoso em público ou até mesmo em entrevista a qual não transmito toda a informação que deveria transmitir; Internamente acredito que não consigo empreender e montar meu próprio negócio. Em uma reunião de apresentação não entendo que não me preparei para ela, a ponto de ter péssimo desempenho.
E4	Ter que viajar com meu carro, sem ter meus gastos pagos pela empresa.	Eu não gosto da situação porque eu não consigo dizer não para ele, mesmo sabendo que na entrevista foi combinado que eu não iria trabalhar com meu carro.	Aceitar a situação, mesmo não aceitando.
E5	Lidar com superiores	Deduzir o que os outros pensam sobre mim e minhas atitudes, pensar negativamente, me cobrar.	Evitar encontrar com superiores ou com pessoas que sei que me intimidarei. Me fechar e não expressar o que penso e o que eu realmente sinto.
E6	Reunião com a diretoria	Erro cognitivo-personalização, leitura mental, sentimento de inferioridade.	Pressão da gerência, nervosismo, evitar reunião, ansiedade, deixar de falar coisas planejadas.
E7	Estou no canteiro de obras e surge uma situação de urgência. Preciso deslocar algum colaborador, que já está envolvido em outra atividade, para resolver a urgência.	Tristeza; Fico ansioso.	Faço o que tem que ser feito, porém com peso na consciência, por atrapalhar o funcionário na primeira atividade que ele estava realizando.
E8	As pessoas que trabalham comigo me atormentam.	Irritação, penso que sou chata, não consigo trabalhar.	Falo com elas, mas não adianta nada.

O sistema Dual é usado para conceituação de caso. Oferece um esboço para o entendimento do problema, facilitando assim a compreensão dos pensamentos autolimitantes que desencadeiam e mantêm os comportamentos que limitam o bom desempenho do *coachee*. A partir desse esboço inicia-se a caminhada rumo à mudança (DIAS; FORTES, 2015).

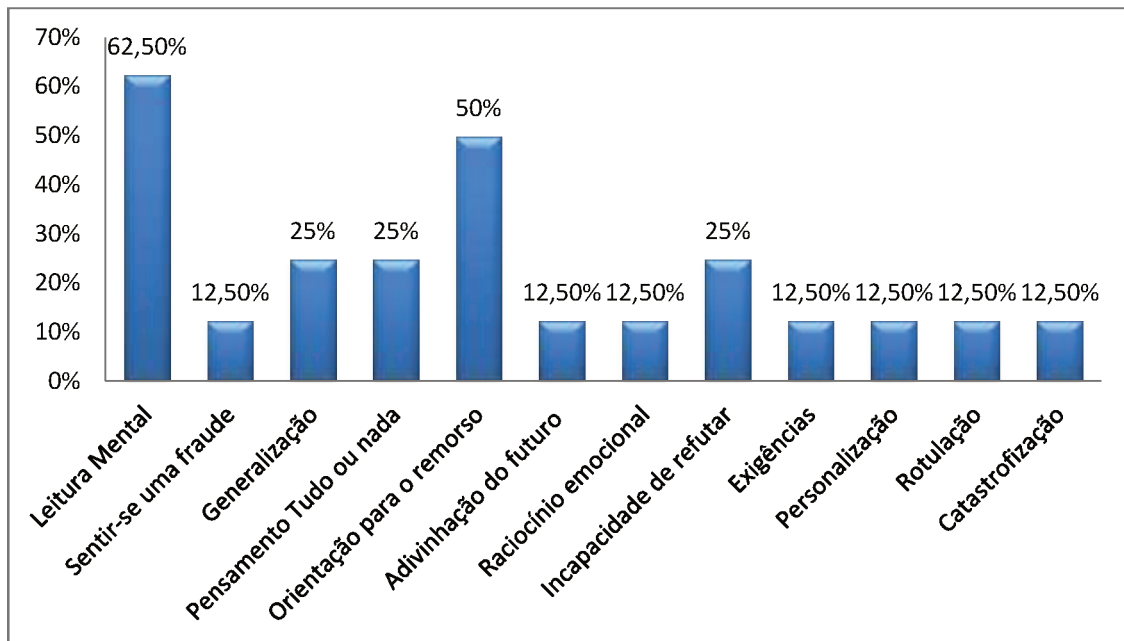
Verifica-se, no sistema dual aplicado no Grupo 2, que nos aspectos psicológicos relacionados às situações dos participantes aparecem erros cognitivos, como a leitura mental,

orientação para o remorso, rotulação, adivinhação do futuro, filtro negativo, comparações injustas e personificação.

ERROS COGNITIVOS

De acordo com Dias e Fortes (2015), faz parte do papel do *coach* cognitivo-comportamental expor ao *coachee*, de forma simples, o que são os erros cognitivos. Neste encontro, os erros cognitivos foram expostos, e foi pedido a cada participante que apontasse quais erros cognitivos eles identificavam em seu comportamento.

Gráfico 3: Erros cognitivos presentes nos integrantes do Grupo 2



Fonte: Baseado em Leahy (2006), Branch; Willson (2011), Beck (2013) e Dias; Fortes (2015).

Conforme o gráfico acima, os erros cognitivos escolhidos pelos integrantes do Grupo 2 que tiveram mais destaque foram leitura mental e orientação para o remorso. Leitura mental é o erro cognitivo em que a pessoa acha que sabe o que os outros estão pensando e tira conclusões sem ter evidências suficientes. A orientação para o remorso acontece quando a pessoa se prende à ideia de que deveria ter se saído melhor no passado, em vez de tentar fazer o melhor agora (LEAHY, 2006, BRANCH; WILLSON, 2011, BECK, 2013, DIAS; FORTES, 2015).

Quadro19: Levantamento da aprendizagem, ações propostas e aprendizagem das ações

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E1	Erros cognitivos, os exemplos. Existem 17 tipos de erros cognitivos	Parar de tirar conclusões precipitadas, parar de pensar o que as pessoas estão pensando quando agem em certas situações.	Enxergar as pessoas com outros olhos, em vez de julgar a pessoa	Não aconteceu a situação proposta esta semana.
E2	Aprendi que tenho algumas avaliações cognitivas que me impedem de melhorar minha capacidade de profissional e dar o meu melhor no que eu faço.	Esta semana vou tentar manter o bom humor diante das situações estressantes.	Espero não sentir remorso de ter sido precipitada.	
E3	A observação/ Confirmação na identificação dos pontos a desenvolver/melhorar. Ponto forte foi criar ânimo, resgatar (aos poucos) a confiança de minhas ações. Me ocorreu no que diz respeito a entender o porquê não desenvolvo ótima apresentação em público. Aprendi que pensamentos, sentimentos sem ação têm o mesmo resultado de uma rocha, ou seja, não sai do lugar.	Próximos passos: identificar pessoas bem-sucedidas. Os resultados para estas ações dizem respeito ao início da jornada de trabalho e todos os desafios superados pela mesma. Meu plano é montar uma planilha de ação, anotando passo a passo as minhas metas e planos a serem efetuados.	Espero realizar objetivos propostos e obter ótimos resultados.	Aprendi que o pensamento, sentimento sem ação, tem o mesmo resultado de uma rocha, ou seja, não sai do lugar. Aprendi a me organizar mais, respeito as minhas metas, tornando em prática.
E4	Que preciso trabalhar mais sobre os erros cognitivos. Eu não tinha nem ideia sobre isso.	Vou tentar parar de ter remorso das coisas que acontecem	Eu espero sim, alcançar, pois remorso atrapalha em muitas situações.	Como expliquei, esta semana aprendi sobre <i>feedback</i> e aceitei, ou melhor, recebi o <i>feedback</i> de uma outra forma.
E5	Aprendi o que nos ajuda e o que atrapalha na realização das metas, o que é modelação, e a identificar os erros cognitivos. Me dei conta que identificando os erros posso tentar controlá-los no momento que percebo que estou fazendo.	Demonstrar minha opinião. Os obstáculos serão minha dificuldade em expressar o que penso, devido ao medo da avaliação alheia.	Autoconfiança	Aprendi a me comportar em situações de dificuldade.

continua

continuação

	APRENDIZAGEM DO ENCONTRO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E6	Melhoria de assertividade, análise das situações e identificação de erros cognitivos.	Realizar entrevista com companheiro de trabalho.	Traçar novos objetivos de melhoria	Solicitar feedback para os superiores me ajudou a entender muito melhor qual diretriz devo seguir.
E7	O ponto forte do encontro foram os exemplos expostos pelos colegas, me indicando algo que eu já havia me dado conta, porém havia esquecido. Todos passamos por dificuldades, e esses geralmente são parecidos.	Tentarei obter êxito em minhas metas. Pode haver conflitos com os colaboradores que discordam de mim. O plano é agir com calma.	Alcançar meu objetivo sem haver conflito	Realizei a ação. Aprendi que é preciso raciocinar, mesmo que leve o tempo necessário (o que talvez não seja o ideal para o colaborador, ou para o cliente), articulando as ideias para se ter uma resposta concreta e bem-feita.
E8	Meus principais erros cognitivos, ainda não tinha me dado conta que não tinha todo meu autoconhecimento e que preciso deixar de ser “vitima” e mudar, sair logo da monotonia, rotina e estabilidade.	Procurar um pouco mais o mercado e no que ele precisa no setor civil para poder sair de onde trabalho e ser assertiva na escolha	Ter um pouco mais de vontade para tomar a ação, tenho o direito de decidir sobre meu trabalho e fazer minhas escolhas	Realizei a ação. Passei a observar um pouco mais sobre minha vida e sobre as coisas que quero fazer. Conversei com algumas pessoas sobre como abrir uma empresa e suas dificuldades. Consegui descobrir um pouco mais minha essência e mudar aos poucos o relacionamento interpessoal.

Resultado do encontro:

No 2º encontro os participantes focaram a aprendizagem nos erros cognitivos e no quanto saber sobre eles é importante para o autoconhecimento.

3º ENCONTRO

Assuntos: Dar e receber *feedback*

Objetivos:

- Apresentar os conceitos sobre como dar e receber *feedback*;
- Levantar a aprendizagem da sessão; e
- Estabelecer plano de ação.

Descrição das atividades:

Primeiramente foi realizado o follow up da ação proposta na sessão anterior. Em seguida foi dado um *feedback* aos participantes sobre como eles estavam realizando as tarefas e como deveria ser. Foi apresentado o conceito de *feedback* e, em seguida, realizou-se a análise de uma cena do filme *Um sonho possível* (Hancock, 2010). Encerrou-se o encontro com o levantamento da aprendizagem da sessão e o estabelecimento da tarefa. Foi solicitada uma tarefa aos participantes: deveriam escolher uma ou algumas pessoas para darem *feedback* para elas em relação às competências levantadas no primeiro encontro.

Quadro 20: Aprendizagem e passos para ação - terceiro encontro – Grupo 2

	APRENDIZAGEM DA SESSÃO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E1	Dar <i>feedback</i> no método sanduíche, o exemplo do filme de aplicação do <i>feedback</i> , e dar <i>feedback</i> é mais difícil que receber.	Dar <i>feedback</i> ao colaborador que está faltando muito. Não falar. Preparar para falar sobre a situação.	Que a pessoa melhore	A pessoa foi trocada por um outro colaborador, foi difícil após ter sido realizada a troca da pessoa, mas gostamos do resultado do outro colaborador. Então a troca foi assertiva.
E2	Dar <i>feedback</i>	O plano é fazer o exercício de <i>feedback</i> e saber aceitar a opinião das pessoas.	Espero estar mais tranquila e aceitar que possuo falhas que podem ser melhoradas.	Mesmo que eu não ache que possuo certas capacidades, as pessoas veem que eu possuo. Me senti feliz em ter descoberto o que posso e preciso melhorar o que faço bem.
E3	Levo como aprendizagem uma definição mais clara sobre dar e receber <i>feedback</i> . O ponto forte foi a troca de experiências reais da maioria dos participantes. No encontro de hoje, ocorreu algo diferente com relação a buscar melhor conhecimento e preparação para ser mais assertivo diante da equipe, ou seja, buscar conhecer a pessoa e o momento em que ela se encontra, para ter melhor desempenho,	Focar mais na pesquisa de vagas no <i>site</i> , encaminhar currículos impressos nas agências e círculos de contatos. Creio não haver obstáculos para esta ação. Meu plano é estabelecer plano de pesquisa na web, pesquisar status profissional e conversar a respeito do mercado de trabalho.	Espero estar realizando /participando de processos seletivos em empresas ou agências de emprego. Cobrar <i>feedback</i> das empresas sobre entrevistas, currículos enviados para vaga específica.	Ausente

continua

continuação

	APRENDIZAGEM DA SESSÃO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E4	A conclusão que tivemos do filme foi muito boa, demonstrou o quão é importante conhecer o outro para poder dar um <i>feedback</i> assertivo.	Ser assertivo. Eu tive a oportunidade de ser mais assertivo, porém não consegui. Meu plano para esta semana é ser assertiva em relação a usar meu veículo para o trabalho.	Dizer não quando meu chefe pedir para eu fazer o serviço com meu veículo.	Eu consegui fazer de um modo diferente, não fui assertiva, mas não usei o meu carro.
E5	Apreendi a importância de dar e receber <i>feedback</i> , a melhor maneira de dar <i>feedback</i> , valorizar o que há de melhor em mim e nas pessoas.	Não me comparar com outras pessoas, buscando não julgar as atitudes ou tentar adivinhar o que a pessoa pensa. Essa ação irá ocorrer com as pessoas da equipe que estou trabalhando esta semana.	Autoconfiança	Apreendi a controlar os meus sentimentos e a colocar em prática o que tenho aprendido no curso, respeitando meus limites.
E6	A importância de dar e receber <i>feedback</i> , com a realização de levantamentos sobre pontos importantes na hora da comunicação.	Realizar apresentação com firmeza, sem ficar nervoso/ansioso	Melhorar assertividade	Apreendi que sofro desnecessariamente por antecipação.
E7	O <i>feedback</i> é essencial nas relações trabalhistas e, por se tratar de uma conversa frente a frente (na maioria das vezes), não é possível disfarçar certas reações. Portanto é necessário transmitir confiança, mesmo que sua resposta não seja aquilo que o interlocutor queria ouvir.	Pretendo olhar nos olhos das pessoas, mesmo que desvie por um instante, voltarei a olhar. Agindo com cautela nas palavras.	Adquirir mais confiança a cada conversa/situação.	Apreendi que manter o olhar e ser convincente não é tão fácil quanto parece, porém é um desafio motivador e que é realmente válido para a conquista da autoconfiança.
E8	A importância do <i>feedback</i> para todo mundo. Onde trabalho nunca recebi um em três anos, e senti falta disso no encontro de hoje.	Farei um adendo a minha meta e vou falar com as pessoas do meu trabalho para que o <i>feedback</i> seja feito sempre, pois vi o quão importante ele é. Continuarei com a meta de pesquisa de mercado.	Ser mais aberta com o <i>feedback</i> entre as pessoas onde trabalho e me sentir um pouco melhor neste ambiente. Sentir que estou dando um “passo para cima” em relação a minha meta.	Conversei com algumas pessoas e concordaram comigo sobre o <i>feedback</i> , porém meu chefe não foi trabalhar, então não consegui falar com ele. Fiz um networking e comecei a pesquisar muito para a minha meta principal.

Resultado do encontro:

Os participantes relataram a importância do *feedback* no ambiente de trabalho e na prática da assertividade. De acordo com Del Prete e Del Prete (2013), o feedback, principalmente o positivo, faz com que as outras pessoas ouçam mais.

4º ENCONTRO

Assuntos: Reestruturação cognitiva

Objetivos:

- Identificar e remover bloqueios psicológicos;
- Desafiar os erros cognitivos;
- Levantar a aprendizagem da sessão;
- Estabelecer o plano de ação.

Descrição das atividades:

Primeiramente foi realizado o follow up da ação. Em seguida, apresentou-se o modelo ABCDEF Palmer (2000, *apud* DIAS; FORTES, 2015), para remoção de bloqueios psicológicos (desafiando erros cognitivos), e também o debate socrático. O encontro foi encerrado com o levantamento da aprendizagem da sessão e o estabelecimento da ação.

Quadro 21: Aprendizagem e passos para ação

	APRENDIZAGEM DA SESSÃO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E1	Que existem crenças que geramos que não são realidade, enxergar o problema por um outro ângulo, colocar-se na situação do outro.	Colocar-me na situação do outro, quando eu não gosto de algo. Pensar sempre de um lado bom, o porquê a pessoa está agindo de uma forma que não me agrada.	Relevar situações que me deixam irritada	Aconteceu uma situação que me deixou irritada, mas relevei, enxergando o lado da pessoa, e aí ficou fácil lidar com a situação.
E2	Que tomar decisões precipitadas e julgar precipitadamente prejudica meus relacionamentos	Parar de tentar adivinhar o que as pessoas estão pensando.	Melhorar meus relacionamentos e ficar menos tensa com esses pensamentos.	Interagi com novas pessoas e, quando elas tinham reações diferentes das que eu esperava não fiquei frustrada, me concentrei em outras coisas, não em tentar adivinhar os pensamentos delas.

continua

	APRENDIZAGEM DA SESSÃO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E3	Ausente	Fazer uma revisão estratégica do currículo, reflexão positiva diante da falta de oportunidade de emprego, envio de currículo, pesquisa de vaga, pedi <i>feedback</i> para uma profissional de RH.	Ser solicitado para participar de uma entrevista, transmitir da melhor forma possível meus conhecimentos e técnicas sobre segurança do trabalho.	Apreendi que é preciso entrar em contato com profissionais da área, buscando mais conhecimentos práticos e teóricos. Estou mais confiante para desempenhar bem na entrevista.
E4	Apreendi que às vezes nossos pensamentos causam mais problemas que a própria situação.	Não vou desistir da minha meta, vou ser assertiva.	Saber dizer não!!! Ou saber negociar com meu chefe.	Consegui ser mais assertiva em relação a um serviço que tinha que acontecer. E uma outra coisa aconteceu que não tem muito a ver com minha meta, mas consegui manter a calma em uma situação.
E5	Apreendi a importância de dar <i>feedback</i> com a minha experiência e a experiência relatada pelas colegas, sendo o ponto forte o debate socrático, o qual será desafiado no meu dia a dia.	Aplicar o debate socrático em situações com meus colegas de equipe.	Deixar de fazer leitura mental e pensar positivamente.	Apreendi que posso controlar os pensamentos, focando no que realmente importa e mentalizando coisas positivas.
E6	Importância do <i>feedback</i> , aprender a lidar com meus erros cognitivos.	Aplicar o modelo aprendido (ABCDEF) para a próxima reunião e vistoria do órgão ambiental.	Satisfação e sucesso nas situações.	Apreendi a parar para pensar e realizar ações com mais calma, sem preocupações precipitadas.
E7	Não rotular o pensamento das pessoas, não adivinhar pensamentos.	Pretendo me livrar dos rótulos que criei para os colaboradores. O obstáculo existente é a minha insegurança.	Gerar menos pensamentos negativos na minha mente.	Apreendi que é muito difícil desapegar dos pensamentos e ideias já elaboradas, ainda mais em um ambiente de estresse. Mas mesmo assim continuo tentando.
E8	Que pensamentos negativos não funcionam, e que determinados eventos trazem consequências.	Começar a mandar currículos e tentar mais contatos	Mudar de emprego e ser mais feliz.	Fiquei muito feliz essa semana, fiz muitos contatos e mandei muitos currículos on line. Depois de conversar com algumas pessoas durante a semana, quatro delas pediram o meu currículo. Estou no caminho certo.

Resultado do encontro:

O 4º encontro foi focado no desafio dos erros cognitivos por meio da ferramenta ABCDEF.

5º ENCONTRO

Assuntos: resolução de problemas e tomada de decisão.

Objetivos:

- Apresentar os conceitos sobre como resolver problemas e tomar decisões;
- Praticar a ação de resolver problemas e tomar decisão.
- Introduzir a habilidade social de dar e receber elogios.
- Levantar a aprendizagem da sessão;
- Estabelecer o plano de ação.

Descrição das atividades:

Em primeiro lugar foi realizado o follow up da ação proposta na sessão anterior. Em seguida foi apresentado e trabalhado o modelo POSTURA (DIAS *et al.*, 2011), para solução de problemas. O encontro foi encerrado com duas dinâmicas de grupo focando a habilidade social de dar e receber elogios. A dinâmica teve dois momentos. Primeiro cada participante fazia um elogio para a pessoa da sua esquerda, e ao final foi discutido como se sentiram dando e recebendo *feedback*. Depois, cada participante foi colocado no centro da atenção e recebeu elogios dos outros.

Quadro:22 Aprendizagem e passos para ação

	APRENDIZAGEM DA SESSÃO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E1	O passo a passo da resolução de problemas e definir o problema.	Realizar a tarefa, não fazer, planejar o organograma.	Publicação do <i>site</i>	A minha tarefa não tinha prazo e agora tem e estou na execução.
E2	Que é bom reconhecer nossos problemas e avaliar as possíveis soluções. O ponto forte foi ampliar as soluções de que sou hiperativa.	Me organizar melhor para manter o foco.	Ficar menos ansiosa e resolver mais pendências.	Aprendi que não preciso levar o mundo nas minhas costas, posso deixar de resolver algumas coisas pela metade e resolvê-las completamente em outro momento.

continua

	APRENDIZAGEM DA SESSÃO	AÇÕES PROPOSTAS	RESULTADOS ESPERADOS DA AÇÃO	APRENDIZAGEM DA AÇÃO PROPOSTA
E3	Identificação das causas raiz, refletindo sobre posturas anteriores em processos seletivos. Saber identificar mais pontos fortes para poder desempenhar boa entrevista. Não havia me dado conta que me comparava com os demais candidatos, valorizando mais eles do que eu.	Desenvolver o CHA (conhecimento, habilidade e atitude). Nervosismo, ação!	Espero a realização de uma entrevista boa, onde possa transmitir todo o conhecimento e que seja escolhido para a vaga.	Desenvolvi a ação de participar de dois processos seletivos e em entrevista obter <i>feedback</i> positivo no decorrer da entrevista. Embora no momento não esteja contratado, tampouco com data declarada para a efetivação, considero executada minha ação proposta.
E4	Fazendo assim, parece que o problema fica mais fácil, conseguimos ver outras alternativas.	Vou conversar com meu pai!	Ele me dar a casa!	Eu conversei com meu pai e foi bom, saímos felizes .Ele me deu a casa.
E5	Apreendi que uma ferramenta para auxiliar na resolução dos problemas é identificá-los e pensar passo a passo nas soluções e ações para alcançar soluções.	Participar mais de conversas e expressar o que penso no ambiente de trabalho. Pretendo aproveitar os momentos informais (hora do café) para conversar.	Autoconfiança e capacidade de relacionar-se interpessoalmente.	Apreendi que posso controlar meus sentimentos e me colocar de maneira mais segura perante meu superior.
E6	Apreendi que devemos listar problemas e traçar planos de resolução.	Utilizar o aprendizado para identificar os receptores das informações e repassar dados com clareza e objetividade, sempre com foco na solução.	Alcançar satisfação pessoal nas reuniões e discussões do dia a dia no trabalho.	Tranquilidade estabelece um controle nos pensamentos e nas ações do dia a dia, diminui a ansiedade, e enfrentei todos os desafios que surgiram
E7	Para resolver pequenos problemas, as soluções podem ser simples, basta organização.	Me aproximar mais da minha mãe. Mas existe um grande obstáculo, pois ela está em Santa Catarina, portanto pretendo me comunicar com ela.	Demonstrar meu afeto para a minha mãe.	Organizar-se é uma questão de disciplina, basta raciocinar com cautela e ser verdadeiro com a pessoa que quer estar próximo.
E8	Apreendi que os problemas são muitos, mas com disciplina é possível solucioná-los, e não são tão grandes quanto parecem ser.	Os passos escritos no modelo da solução de problemas.	Alcançar minha meta, o que eu mais almejo	Conversei com uma mulher sobre procurar emprego e se ela conhecia alguém. Ela me indicou para algumas pessoas. Fiz um trabalho por fora, então comecei a trabalhar por mim.

Resultado do encontro:

Nota-se, com a aprendizagem da sessão, que os participantes entraram em ação por meio da técnica de resolução de problemas. Modelo POSTURA (DIAS *et al.*, 2011),

6º ENCONTRO

Assuntos: Encerramento, avaliação e autorrelato

Objetivos:

- Reaplicar a roda das competências;
- Verificar se a meta individual foi alcançada;
- Tomar o depoimento dos participantes sobre o treino;

Descrição das atividades:

O encontro foi iniciado com o follow up da tarefa da semana anterior. Em seguida, solicitou-se aos participantes que reavaliassem suas competências sociais usando a roda das competências. Nesse momento foi tomado o autorrelato, e cada participante deu um depoimento sobre as competências que achava que havia melhorado seu nível de satisfação e sobre como o treino o ajudou.

Conforme se observa na descrição, os encontros apresentam semelhanças e diferenças nas atividades e nas ferramentas utilizadas nos Grupos 1 e 2. No quadro 23 apresentam-se as diferenças e semelhanças das atividades e ferramentas utilizadas em cada encontro.

Quadro 23- Semelhanças e diferenças nas ferramentas em cada encontro para cada grupo.

		ASSUNTO	DIFERENÇAS	SEMELHANÇAS
ENCONTRO 1	1	Capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais e Direitos Humanos Básicos .	Tarefa estabelecida pelo psicólogo.	Apresentação do processo e dos objetivos; Levantamento das expectativas; Autoavaliação das competências sociais por meio da roda das competências sociais; Levantamento da aprendizagem da sessão.
	2	Capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais.	Estabelecimento da meta do processo (DIAS; FORTES, 2015). Plano de ação estabelecido pelo participante.	

continua

		ASSUNTO	DIFERENÇAS	SEMELHANÇAS
ENCONTRO 2	1	Assertividade	Tarefa estabelecida pelo psicólogo.	Apresentação e análise dos comportamentos assertivo, passivo e agressivo; (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, ALBERTI E EMMONS, 1978). Levantamento da aprendizagem da sessão.
	2	Assertividade	Apresentação do modelo cognitivo, pensamentos disfuncionais, conceituação de caso Modelo ABC (ELLIS, 1962, <i>apud</i> DIAS; FORTES 2015). Conceituação de caso: Sistema DUAL (NEEMAN E PALMER, 2000, <i>apud</i> DIAS; FORTES, 2015). Plano de ação estabelecido pelo participante.	
ENCONTRO 3		Dar e receber <i>feedback</i>	Tarefa estabelecida pelo psicólogo.	Apresentação dos conceitos sobre como dar e receber <i>feedback</i> (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Levantamento da aprendizagem da sessão.
		Dar e receber <i>feedback</i>	Plano de ação estabelecido pelo participante.	
ENCONTRO 4	1	Fazer e receber elogios	Cada participante disse um elogio ao colega da direita, depois cada participante recebeu um elogio dos outros e, por fim, fez um elogio para si mesmo. (CABALLO; CARRILLO;OLLENDICK, 2015) Tarefa estabelecida pelo psicólogo.	Levantamento da aprendizagem da sessão
	2	Reestruturação cognitiva	Identificação e remoção de bloqueios psicológicos; MODELO ABCDEF (PALMER, 2002, <i>apud</i> DIAS; FORTES, 2015). Desafiar os erros cognitivos. QUESTIONAMENTO SOCRÁTICO E DESCOBERTA GUIADA (WRIGHT; BASCO; THASEE, 2008; DIAS; FORTES, 2015).Plano de ação estabelecido pelo participante.	
ENCONTRO 5	1	Resolução de problemas, tomada de decisão e saber dizer não.	Aprender a diferenciar pedidos razoáveis de não razoáveis e saber como recusar pedidos e dizer não (CABALLO;CARRILLO;OLLENDICK,2015; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Desenvolver as medidas necessárias para resolver problemas e tomar decisões. Tarefa estabelecida pelo psicólogo	Apresentação dos conceitos sobre como resolver problemas, tomar decisões e praticar a ação de resolver problemas e tomar decisão (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Levantamento da aprendizagem da sessão
	2	Resolução de problemas e tomada de decisão. Fazer e receber elogios.	Plano de ação estabelecido pelo participante	

continuação

		ASSUNTO	DIFERENÇAS	SEMELHANÇAS
ENCONTRO 6	1	Encerramento	Não houve	Reaplicação da roda das competências e autorrelato sobre percepção de melhoria
	2	Encerramento	Não houve	

O quadro 23 mostra as diferenças e semelhanças do treino de habilidades sociais profissionais com e sem ferramentas de *coaching* cognitivo comportamental. No grupo do treino de habilidades sociais trabalha-se a capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais e Direitos Humanos Básicos, e, no treino com *coaching*, somente a capacidade de identificar e aceitar diferenças individuais. Observa-se, no primeiro encontro, que a principal diferença é que no grupo que tem as ferramentas de *coaching* há o estabelecimento de metas gerais. A meta geral é um contrato comportamental que tem o objetivo de mensurar os resultados do trabalho (DIAS; FORTES, 2015). Outra diferença é em relação à tarefa, que se repete até o último encontro. No *coaching* é estabelecida pelo próprio participante, e no treino é sugerida pela pessoa que está conduzindo o grupo.

No segundo encontro foi trabalhada a Assertividade. A diferença, além da tarefa, foi que no Grupo 2 houve a apresentação do modelo cognitivo, pensamentos disfuncionais e conceituação de caso.

No terceiro encontro, além da explicação já apresentada, sobre como é estabelecida a tarefa, não houve diferença no procedimento entre os dois grupos.

No quarto encontro, o Grupo 1 trabalhou a habilidade de fazer e receber elogios, enquanto o Grupo 2 trabalhou reestruturação cognitiva. As principais diferenças foram: no Grupo 1 foi realizada uma dinâmica de grupo em que primeiramente cada participante disse um elogio ao colega da direita, depois cada participante recebe um elogio dos outros e por fim faz um elogio para si mesmo; já no Grupo 2 as habilidades trabalhadas foram as de gratificar e elogiar, que fazem parte da habilidade social de comunicação. De acordo com Caballo (2010), elogiar torna-se um reforçador social, pois intensifica os comportamentos precedentes. A reestruturação cognitiva trabalhada no grupo realizou a identificação, removeu bloqueios psicológicos e apresentou o desafio dos erros cognitivos. No *coaching* cognitivo-

comportamental é trabalhado o desbloqueio de pensamentos considerados disfuncionais (DIAS;FORTES,2015).

No quinto encontro, no Grupo 1 foi trabalhada a competência de resolução de problemas e tomada de decisão, e a habilidade social de saber dizer não. Saber dizer não é a habilidade de fazer, aceitar e recusar pedidos, e, de acordo com Del Prette e Del Prette (2013), faz parte das habilidades sociais assertivas e de direito e cidadania. No Grupo 2 também se trabalhou tomada de decisão, assim como resolução de problemas. No sexto e último encontro, os procedimentos, nos dois grupos, foram semelhantes.

As semelhanças nos procedimentos observadas no primeiro encontro foram: apresentação do processo e dos objetivos, levantamento das expectativas e autoavaliação do nível de satisfação em relação às competências sociais.

A apresentação e análise dos comportamentos assertivos, passivos e agressivos ocorreram como no encontro dois, e a introdução e apresentação dos conceitos de dar e receber feedback ocorreram no encontro três.

No quarto encontro não houve semelhanças entre os dois grupos.

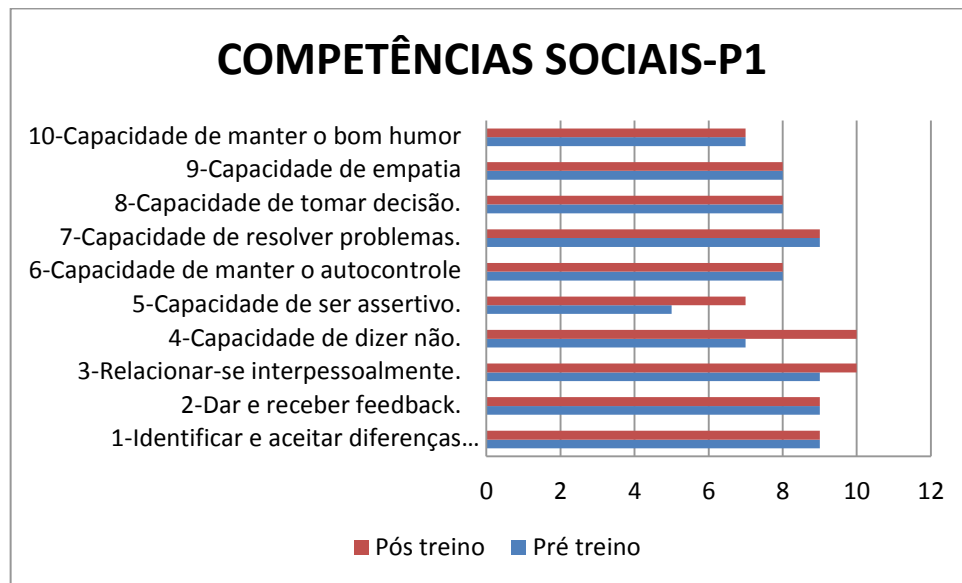
No quinto encontro, as semelhanças entre o que foi trabalhado no grupo um e dois foram: apresentação dos conceitos sobre como resolver problemas e tomar decisões e prática utilizando o modelo Modelo POSTURA (DIAS *et al.*, 2011).

No sexto e último encontro a atividade de reaplicação da roda das competências para autoavaliação das competências sociais e autorrelato aconteceram igualmente, nos dois grupos.

Entre o primeiro e quinto encontro também aconteceram nos dois grupos de forma semelhante o levantamento da aprendizagem da sessão.

No último encontro foi coletada a percepção de melhoria dos participantes, por meio de autorrelato. Os autorrelatos dos participantes dos Grupos 1 e 2, assim como as autoavaliações das competências aplicadas antes e após o treino estão demonstrados no Gráfico 4.

Gráfico 4: Competências sociais do participante 1

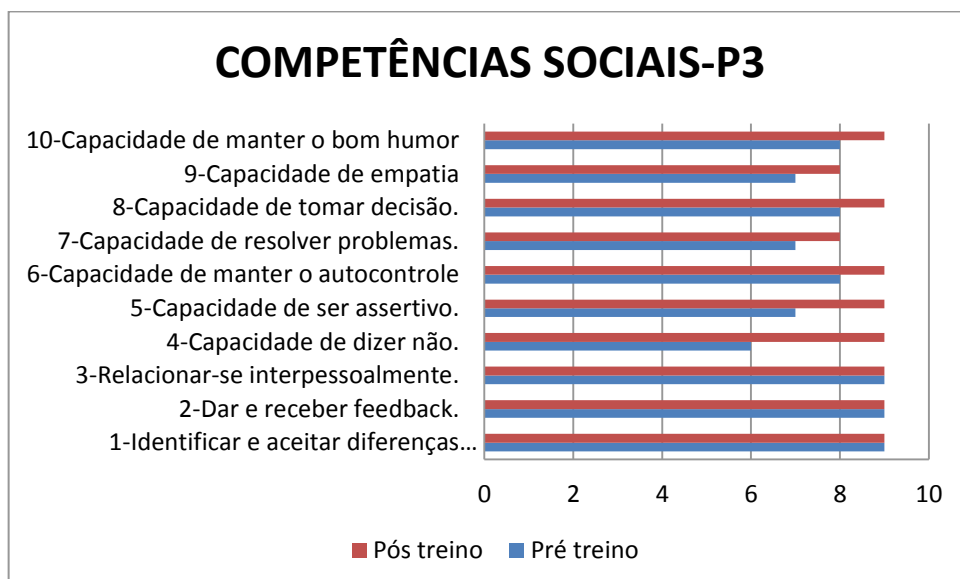


P1-Capacidade de dizer não fez eu ter um pensamento positivo em relação a isso, muitas vezes vinha como forma negativa, mas dizer não pode ser uma forma positiva de educação mesmo, então para mim foi bom, eu tive um crescimento de colocar limites em casa. Capacidade de ser assertivo, não é fácil você procurar ser assertivo toda hora, por que eu sou humano e vou falhar, e eu tenho buscado avaliar melhor as situações que eu vou falar, eu tô pensando, é melhor ouvir mais e pensar melhor para falar. Capacidade de manter o autocontrole, eu sempre tive essa capacidade, até razoável, não sou nervoso nem agressivo, só que tem uma coisa que eu tive que melhorar em relação a manter o bom humor em situações diferentes, muitas vezes eu não tinha, acontecia alguma coisa, eu ficava meio derrubado, ficava pensando, isso deu uma aumentada, eu tenho tentado entender mais as pessoas, esse treinamento me fez avaliar mais o ambiente onde eu trabalho, procurar entender as pessoas e tem sido bom pra mim, pessoalmente e profissionalmente. Agora, quando minha esposa vem falar comigo eu paro de mexer no celular para olhar para ela, isso é uma habilidade social, olhar para a pessoa quando está falando, foi um crescimento legal para mim. Capacidade de tomar decisão aumentou, no meu trabalho tenho que tomar decisão todo dia e, como eu sou supervisor operacional, as operações não podem esperar, eu tenho que tomar decisão na hora, eu tenho procurado tomar as decisões de maneira assertiva, não ter medo de tomar decisão e assumir essa decisão, e eu tenho tido crescimento. A capacidade de resolver problemas eu procuro saber a causa, o que esta causando isso, planejamento para resolver. Dar *feedback*, eu sempre gostei de falar o que a pessoa tem que melhorar, mas eu ainda não tinha visto desta maneira que foi colocado aqui, estruturado, aprendi a ver os pontos positivos primeiro, já consegui identificar os *feedbacks* dos outros. No geral eu tive um crescimento no trabalho, tive um crescimento familiar com minha esposa, hoje eu converso mais com ela, elogio. Aprendi o quanto é importante elogiar meu filho e não só cobrar, e minha família notou em casa, eu tive um *feedback* deles, minha família falou que melhorei. Eu saio muito feliz deste treino. Superou minha expectativa, pois tive um crescimento pessoal e profissional.

Conforme se observa no Gráfico 4 o participante 1 apontou que seu nível de satisfação em relação à capacidade de ser assertivo, de dizer não e de relacionar-se interpessoalmente aumentou, em virtude do treino de habilidades sociais.

O participante 1, em seu relato sobre a aprendizagem da ação proposta no primeiro encontro, conta que aprendeu a observar, nas pessoas, detalhes, gestos e comportamentos que antes eram irrelevantes. Ele observou que, por meio de relacionamento interpessoal, aumenta o seu próprio conhecimento. Esta é a habilidade relatada por Del Prette e Del Prette (2013) como automonitoria: a pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus próprios pensamentos em situações sociais, reconhecendo também suas próprias emoções e as das outras pessoas. Em relação à assertividade, no segundo encontro o participante 1 menciona que aprendeu que dentro da empresa deve buscar a habilidade social da assertividade, objetivando a solução de problemas. Conforme afirmam Alberti e Emmons (1978), o comportamento assertivo melhora a expressão honesta dos sentimentos. No autorrelato, o participante cita que, apesar de não ser fácil ser assertivo toda hora, é melhor ouvir mais e pensar melhor antes de falar. O participante refere, no quarto encontro, a importância de fazer elogios, que afetam o desempenho da equipe e até mesmo o relacionamento com a família. Segundo ele, a esposa e o filho notaram, em casa, a mudança após o treino, o que demonstra que ele adquiriu essa competência social. Segundo Del Prette e Del Prette (2013), a competência social tem sentido avaliativo sobre o desempenho social da pessoa.

Gráfico 5: Competências sociais do participante 3



P3- A capacidade de dar e receber *feedback* foi fantástico para a minha vida profissional, comparado como eu entrei, desde a entrevista para o treino e até onde chegamos eu diria que foi fantástico, o feedback estruturado, com um propósito, saio deste treino com este legado. Sobre a capacidade de saber dizer não, eu saio daqui muito contente, e aprendi a forma, por meio dos feedbacks, colocar os pensamentos de forma assertiva, eu uso estes recursos. A capacidade de ser assertivo, eu não achava que eu tinha esta competência e vocês me deram um *feedback* bem legal, e em alguns momentos eu achava que eu não tinha sido assertivo, mas no treino eu recebi o feedback que eu tinha sido, tive um crescimento muito legal. Manter o autocontrole eu mantive grande parte da minha vida profissional, hoje, com o treino, eu acho que estou no caminho certo do autocontrole. Resolver problemas eu tive um crescimento aqui também. Capacidade de tomada de decisão era uma coisa que eu não fazia, e hoje eu sou muito mais focado, teve um crescimento graças ao treino, a capacidade de se colocar no lugar do outro, saio do treino melhor. Em um contexto geral eu saio muito contente, até minha expectativa foi atendida com o treino, eu achei que era mais um direcionamento de profissão. Conheci esta palavra nova “habilidades sociais”, é bacana, poucas pessoas conhecem, eu tenho usado isso ao meu favor quando eu vou falar de competências dentro do meu time, eu falo para eles que o treino de habilidades sociais me fez pensar diferente. Encerro dizendo que estou saindo muito contente.

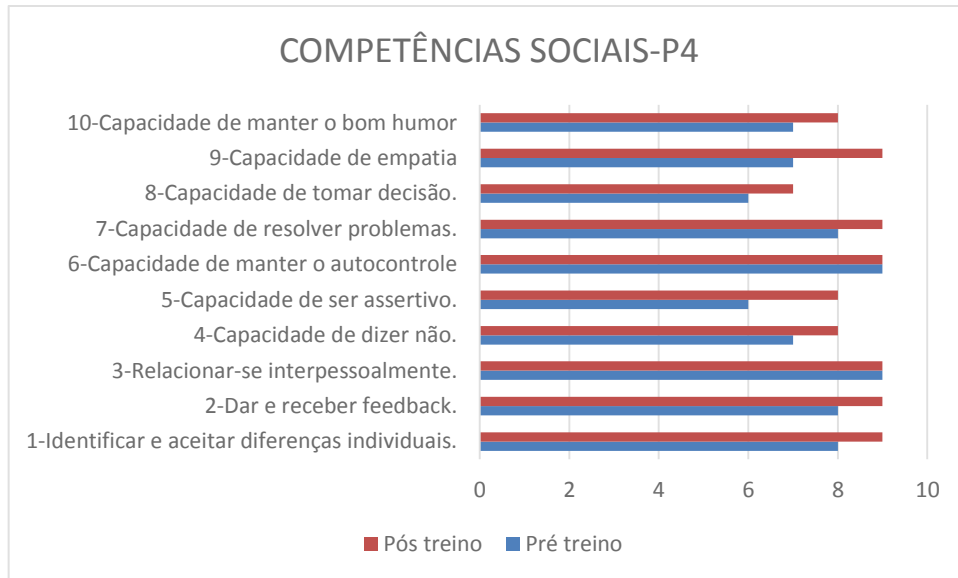
O participante, conforme se observa no Gráfico 5 aumentou, após o treino de habilidades sociais, sua capacidade de manter bom humor, empatia, assim como sua capacidade de tomar decisões, resolver problemas, ter autocontrole, ser assertivo e saber dizer não.

Sobre assertividade, o participante 3 relata, no terceiro encontro, que aprendeu a observar o comportamento em situação de pressão e saber ouvir. Neste caso, assim como o participante 1, ele aprendeu a realizar a automonitoria, e no autorrelato menciona também ter recebido feedback de que foi assertivo na atividade. Conforme depoimento, o participante diz que o ponto alto do treino foi a aprendizagem sobre *feedback*, e que durante a ação proposta do terceiro encontro conseguiu ter autocontrole em um momento de tomada de decisão. Conforme apontam Del Prette e Del Prette (2013), saber dar feedback motiva e faz com que volte a acontecer o desempenho valorizado. Conforme se observa no Gráfico 5 houve aumento significativo na capacidade de dizer não. No autorrelato, o participante diz que sai do treino muito contente em relação ao desenvolvimento dessa competência. A capacidade de dizer não foi relatada pelo participante como uma das maneiras de ele trabalhar a solução de problemas. De acordo com Del Prette e Del Prette(2013), saber dizer não corresponde a

recusar um pedido sem sentir-se mal com isso. O comportamento assertivo melhora a expressão honesta do emissor (ALBERTI; EMMONS, 1978).

O participante também relata que está mais focado, após o treino, na tarefa de tomada de decisão. Segundo ele, estudar o assunto torna mais fácil a solução.

Gráfico 6: Competências sociais do participante 4

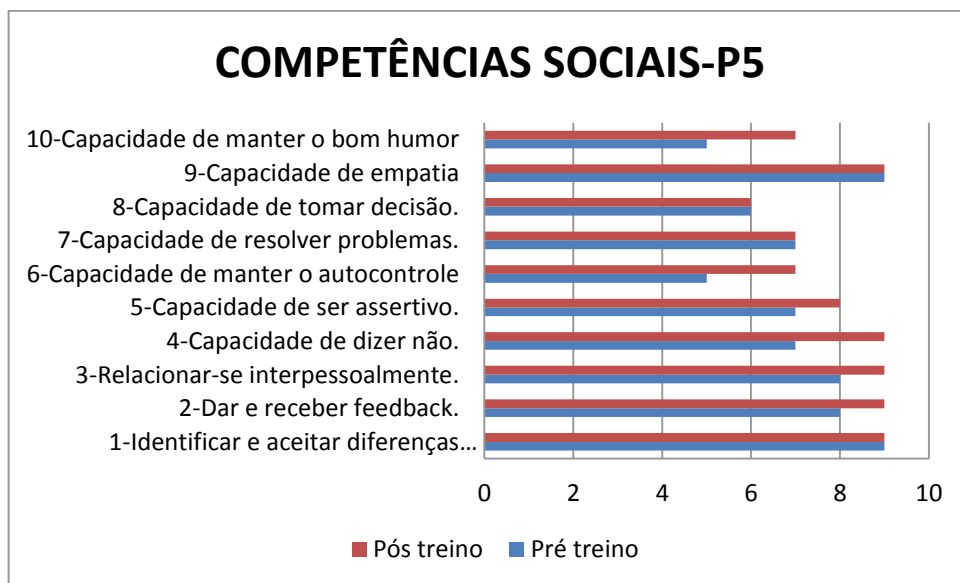


P4-O que falta ainda eu chegar em um nível melhor é a capacidade de aceitar as diferenças individuais, que às vezes eu vejo que no meu time tem pessoas diferentes com as suas capacidades, mas às vezes eu deixo elas meio de canto, eu não aceito muito a diversidade, ainda tenho muito para chegar em um patamar que considero bom. Eu sempre achei que era assertivo, mas descobri que sou assertivo para um tipo de público, e não para o geral, então, assim, estou tentando ser mais assertivo para um público não técnico, para que, independente de quem seja, me entenda. Eu melhorei depois daquela apresentação – dinâmica da assertividade do baralho- que fizemos, e tento ser mais direto com todo mundo. Em relação ao controle da agressividade, eu sou explosivo, tenho uma energia acima da média, e isso pode ser agressivo, e quando eu não gosto da pessoa também não faço o favor de não ser agressivo, estou tentando melhorar, mas tem um caminho para seguir. A empatia também melhorei, mas também tenho que melhorar mais. O treino ajudou a enxergar, pois às vezes fico meio cego, ajudou a ver essa dificuldade, e agora é manter pelo menos e tentar melhorar. O *feedback*, antes eu não dava diretamente para as pessoas, e hoje, após o treino, eu falo diretamente com a pessoa. Eu achei uma coisa impressionante, pois sempre quando ia dar *feedback* eu falava a parte boa da pessoa, porque eu acho que chegar direto na ferida é doído, então eu aprendi, no treino, que tem uma metodologia, um estudo por trás do porquê fazer isso, uma coisa que eu já fazia e agora descobri o porquê. Achei que, para mim, profissionalmente, o treino ajudou bastante mesmo.”

Nota-se, no Gráfico 6, que o participante 4 aumentou seu nível de satisfação em relação à capacidade de manter bom humor, autocontrole, assertividade, dizer não, relacionar-se interpessoalmente e dar e receber feedback.

O participante 4, em relação à assertividade, relata que é assertivo especificamente com um tipo de público, e que deixa de lado pessoas diferentes. Afirma que melhorou, depois do treino de assertividade. Essa informação corrobora o disposto no Gráfico Gráfico 5 que mostra que, após o treino, as competências de assertividade e de relações interpessoais aumentaram. O participante relata também a sua capacidade de realizar automonitoria, revendo suas atitudes durante as discussões. O Gráfico 5 mostra também um aumento da competência de controle da agressividade, após o treino. O participante admite que é explosivo, considera-se com uma energia acima da média, acredita que tem um caminho a seguir. De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), expressar raiva ou desagrado relaciona-se a habilidades sociais assertivas, de direito e cidadania. Conforme apontam Lipp e Malagris (2013), a raiva é considerada uma força que pode tornar-se negativa, se for mal gerenciada. O participante diz, em seu relato, que aprendeu uma metodologia para dar feedback, e o Gráfico 7 mostra que houve aumento dessa competência, após o treino.

Gráfico 7: Competências sociais do participante 5



P5- Em vários aspectos, eu acho que melhoraram as minhas competências sociais. No caso de identificar e aceitar a as diferenças individuais, com

certeza, porque quando compreendemos a assertividade, o que é pensar no outro, o que o outro recebe, me faz identificar e aceitar melhor essas diferenças. Eu compreendi que o *feedback* é um ato educativo, eu aprendi a estruturar melhor um feedback, com certeza isso vai contribuir na minha vida em geral. A capacidade de me relacionar interpessoalmente aumentou, porque tudo que aprendemos aqui favorece a questão em manter um melhor inter-relacionamento pessoal. A capacidade de dizer não eu refleti muito, preciso melhorar isso na questão profissional, entendi o quanto isso é importante, para não manter relações abusivas. A capacidade de ser assertiva ainda preciso melhorar, pois acho que preciso melhorar a questão da agressividade. Capacidade de manter o bom humor e de ser assertivo já vi melhora, mas ainda preciso melhorar mais, pois já tenho pensado melhor nas situações sem levar muito pesado, eu vi uma atitude minha que melhorou isso. A capacidade de resolver problemas manteve, na minha vida pessoal é boa, mas na minha vida profissional ainda falta algumas competências gerenciais, é mais de experiência. Capacidade de tomar decisão é a mesma coisa, na vida profissional ainda falta a questão da experiência. Eu mantive a capacidade de se colocar no lugar do outro.

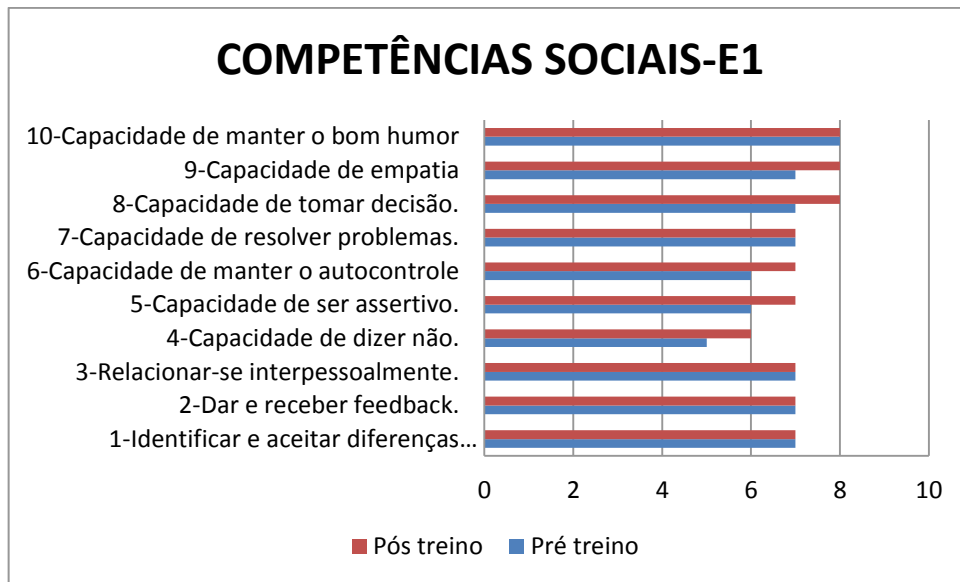
Conforme mostra o Gráfico 7, o participante 5 aumentou seu nível de satisfação em relação à capacidade de manter bom humor, autocontrole, assertividade, dizer não, relacionar-se interpessoalmente e dar e receber feedback.

O participante 5 relata que aprendeu que o feedback é um ato educativo. Por ocasião do resultado da ação proposta no terceiro encontro, contou ao grupo que, quando em uma reunião empresarial precisou dar um feedback, notou a importância do treinamento dessa competência. De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), dentre as habilidades sociais de trabalho estão as habilidades educativas, que correspondem à capacidade de promover a aprendizagem das outras pessoas em situações formais e informais.

Para Rodrigues *et al.* (2015), são competências gerenciais e de liderança a capacidade de formar, desenvolver e dar feedback para os membros da equipe.

GRUPO 2- PÓS-GRADUAÇÃO DE ENGENHARIA DE SEGURANÇA DO TRABALHO

Gráfico 8: Competências sociais do Engenheiro 1

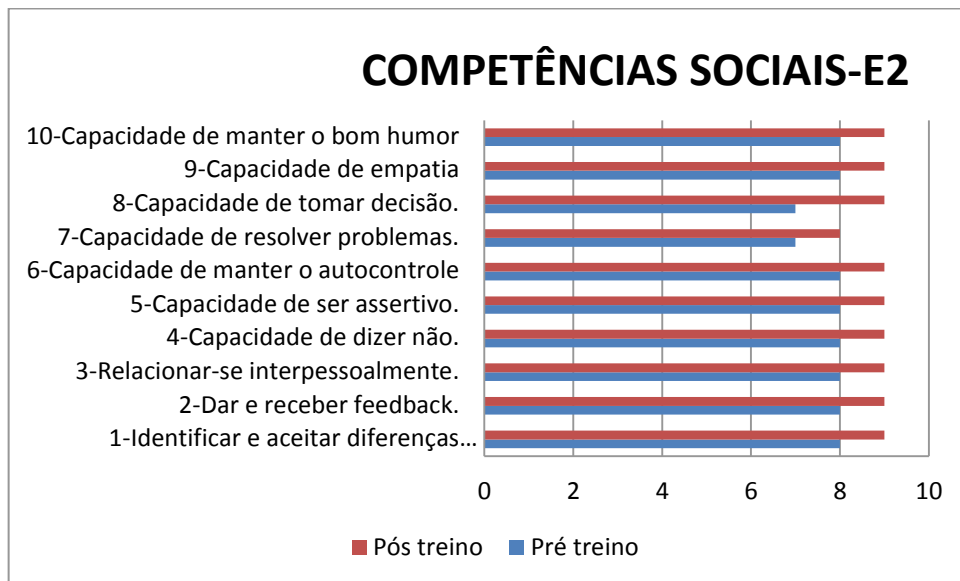


E1-O que eu gostei bastante do trabalho. Sobre a assertividade, antes achava que as pessoas tinham a resposta na ponta da língua, agora sei que técnicas de assertividade podem ser ensinadas. Consegui aprender a ser empática, enxergar que a pessoa pensa diferente, o que antes gerava muita agressividade, agora consigo ponderar. Também melhorei minha parte de tomar decisão e também de saber dizer não. Gostei muito.

Observa-se, no Gráfico 8, que E1 teve aumento nas capacidades de empatia, tomada de decisão, autocontrole, assertividade e saber dizer não.

No primeiro encontro, E1 propõe-se a enxergar as pessoas com outros olhos, em vez de julgar. Em seu relato, diz que conseguiu fazer isso aprendendo a ser mais empática, o que diminui a agressividade. Conforme apontam Alberti e Emmons (1978), a agressividade rebaixa o receptor da mensagem, gerando frustração e raiva.

Gráfico 9: Competências sociais do Engenheiro 2

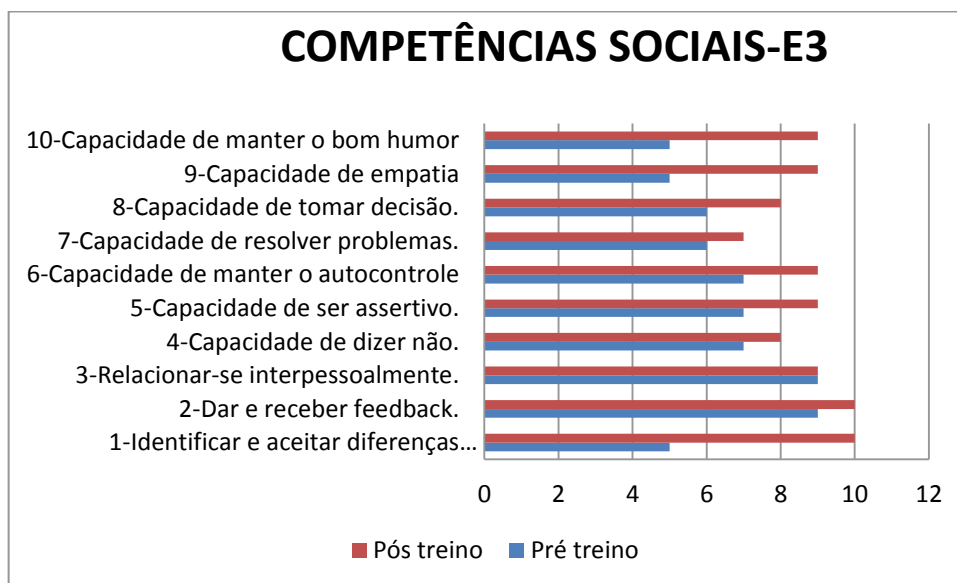


E2- A minha meta era melhorar minha capacidade de tomar decisão, porque sempre fui uma pessoa muito indecisa, não tinha capacidade de escolher. Depois do *coaching* eu comecei a focar mais no que eu acho que eu deveria fazer, e se eu tiver que tomar uma decisão, será aquela que eu vou tomar mediante ao que eu acho, e não em que as pessoas estão achando. Minha capacidade de aceitar as diferenças individuais melhorou bastante. Capacidade de dar e receber *feedback* também melhorou, aquele exercício de feedback foi maravilhoso. A capacidade de relacionar-me interpessoalmente melhorou por causa dos exercícios cognitivos, que eu parei de pensar o que os outros pensam sobre mim, comecei a ser eu mesma. A capacidade de ser assertivo melhorou até o clima lá em casa. Capacidade de manter o autocontrole e o controle da agressividade, eu treinei muito nos últimos dias de *coaching*, porque deu problema e eu queria brigar. Eu resolvi os problemas e no meio das brigas fui capaz de me colocar no lugar do outro, e a capacidade de manter o bom humor.

Nota-se que E2 demonstra aumento em todas as competências, após o treino de habilidades sociais com *coaching*. E2 relata que, depois do *coaching*, começou a focar mais no que deveria fazer. De acordo com Whitmore (2012), entre os benefícios e resultados do *coaching* estão a melhoria de performance e produtividade, pois o *coaching* coloca em ação o que a pessoa tem de melhor. Esta participante relata, no encontro dois, que aprendeu que algumas avaliações cognitivas a impedem de melhorar a capacidade profissional, mas no final, ao relatar os resultados pós-*coaching*, diz que a capacidade de relacionar-se pessoalmente melhorou devido ao fato de que parou de pensar no que os outros pensam sobre ela. De acordo com Beck (2013), pensar sobre o que os outros estão pensando é um erro

cognitivo chamado leitura mental. Relata também que foi capaz de se colocar no lugar do outro e resolver as brigas. De acordo com E2, o fato de adquirir capacidade para ser assertiva melhorou até o clima em sua casa.

Gráfico 10: Competências sociais do engenheiro 3

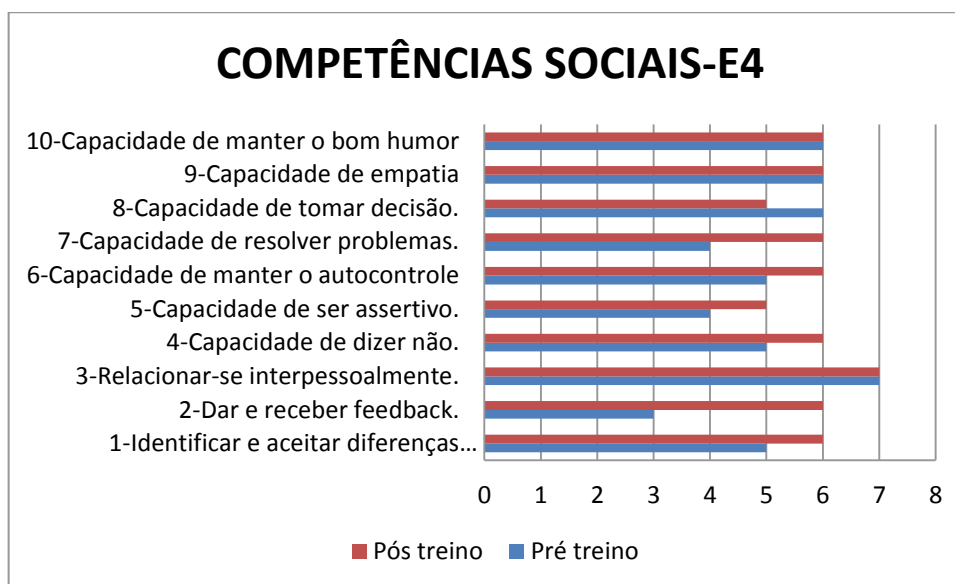


E3-Agora eu procuro me colocar no lugar de outras pessoas, até mesmo antes de falar me coloco no lugar da pessoa, acho que isso manteve e até melhorou um pouco. Em dar *feedback* eu tento transmitir o que eu penso, dar o feedback negativo é difícil. Tenho dificuldade no relacionamento interpessoal pessoal, mas hoje consigo analisar como eu agia. Na capacidade de dizer não, não me sinto carregado, se não der para fazer eu digo que não dá. Eu tenho facilidade de me colocar no lugar do outro, mas aumentou, aumentou tudo, eu consigo manter o bom humor, com o *coaching* aumentou.

De acordo com o Gráfico 9, E3 mostra aumento no seu nível de satisfação em todas as competências avaliadas; no entanto, percebe-se satisfação maior na capacidade de manter o bom humor, empatia, o autocontrole e identificar e aceitar diferenças individuais. O E3 relata que melhorou muito sua capacidade de colocar-se no lugar da outra pessoa, até antes de falar, o que confirma a afirmação de Falcone (2009) sobre a manifestação da atenção empática que pode ser não-verbal, por meio de olhar, postura ou acenos com a cabeça. Também, por meio do autorrelato, diz que o *coaching* aumentou sua capacidade de empatia. De acordo com

Bluckert (2005), o *coaching* facilita o aprendizado, objetivando a melhoria do desempenho, trazendo assim maior satisfação pessoal, mudança de atitude e comportamento.

Gráfico 11: Competências sociais do engenheiro 4

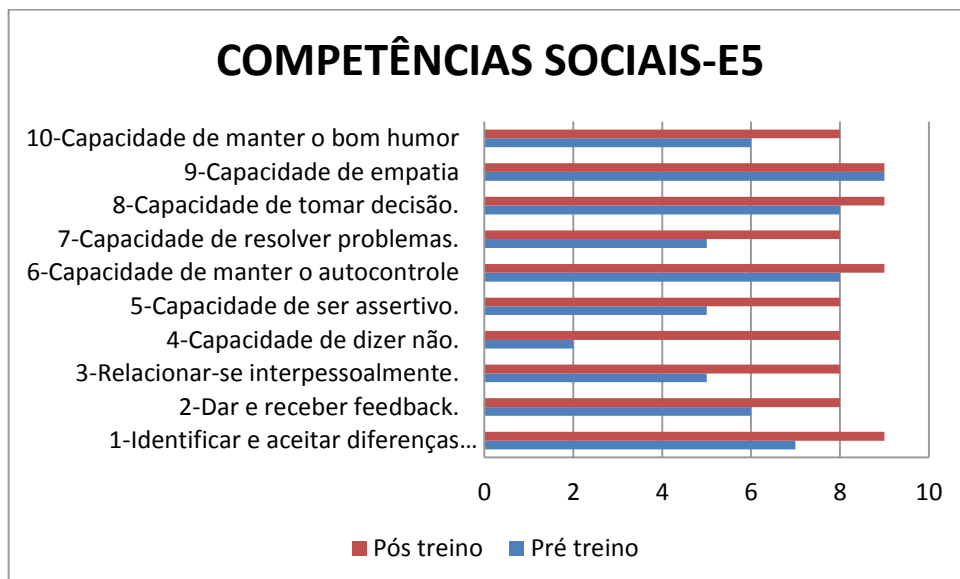


E4- Minha capacidade de aceitar as diferenças individuais aumentou. O *coaching* foi bom por causa disso. que viu que dá para mudar e que aos pouquinhos consegue sim. A capacidade de dar e receber *feedback* foi o que mais aumentou. Antes, dependendo do feedback, se fosse negativo, eu já levava para o lado pessoal, mas eu aceito como uma critica construtiva. A minha capacidade de dizer não aumentou sim, mas ainda tenho que trabalhar bastante. Ser assertivo, eu melhorei, mas não tanto quanto eu gostaria. Manter o autocontrole, em relação a serviço, é difícil, o que antes me incomodava hoje em dia não faz mais diferença. Resolver problemas deu uma elevação considerável, tomar decisão também achei que melhorou, mas preciso continuar trabalhando, pois, dependendo da situação eu fico muito confusa, indecisa, e não sei se tomo a decisão certa.

Observa-se, no Gráfico 11, aumento na satisfação pós-treino da capacidade em resolver problemas, manter autocontrole, ser assertivo, dar e receber feedback e aceitar diferenças individuais. E4 relata que o *coaching* foi bom para aumentar sua capacidade de aceitar as diferenças individuais, que dá para mudar aos poucos. Para Whitmore (2012), no coaching os *coachees* ganham mais conhecimentos sobre suas competências e limites e, assim, descobrem que podem sair da zona de conforto e enfrentar novos desafios. E4 diz, no primeiro encontro, em relação às diferenças individuais, que nota que cada um tem suas

diferenças e que, com as palavras certas no momento certo, uma situação pode ser mudada completamente. Sobre o feedback, relata, no terceiro encontro, que ao fazer a ação proposta, aprendeu sobre feedback e aceitou melhor. Aprendeu a receber o feedback de outra forma. Relata também que manter o autocontrole é difícil, mas o que incomodava antes hoje não faz mais tanta diferença. Del Prette e Del Prette(2013) afirmam que, caso o fato de ser criticado seja insignificante, o melhor é optar por não apresentar nenhum comentário.

Gráfico 12: Competências sociais do engenheiro 5

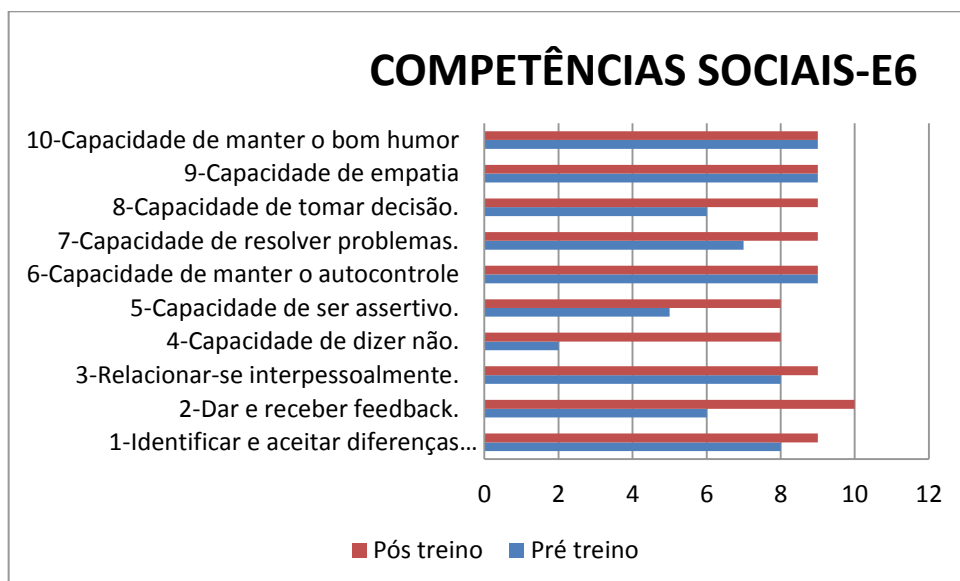


E5- Capacidade de me relacionar interpessoalmente foi um dos pontos que eu coloquei como meta, e isso melhorou muito, hoje eu consigo me colocar muito mais, me expressar muito mais. Outra meta foi a capacidade de dizer não, também coloquei como meta, pois eu sempre ouvia o que todo mundo falava e engolia quieta, o meu sentimento, o que eu pensava, e agora eu já consigo me colocar mais de maneira assertiva, sem ser agressiva. Tenho aplicado o que aprendi com o *coaching* todos os dias, no trabalho. A capacidade de identificar e de aceitar as diferenças está muito ligada à capacidade de colocar-me no lugar do outro, eu sempre tive facilidade de colocar-me no lugar do outro, mas em situações distantes da minha, isso acontecia comigo, eu sentia dificuldade, eu me fechava e não conseguia identificar na hora e aceitar as diferenças, e agora eu já consigo mais, parar, respirar, e identificar esse pontos e tentar imaginar por que a pessoa colocou aquilo, que outras formas esses dois pontos aumentaram bastante, foi muito bom. A capacidade de dar e receber *feedback*, feedback negativo não é muito fácil, melhorou, consegui usar isso em meu benefício, imaginar como algo positivo. A capacidade de manter o autocontrole sempre foi alta, mas eu me fechava, nunca fui agressiva, sempre me fechei, e agora estou superando isso, me colocando mais. Capacidade de tomar decisão e resolver problemas

foi um dos pontos que meu chefe colocou, vi que ele queria que eu tomasse mais atitudes, mesmo para auxiliar ele, e a capacidade de manter o bom humor também melhorou. Eu queria continuar o *coaching*, que pena que vai acabar.

No Gráfico 12 é possível observar que todas as competências melhoraram, segundo a opinião de E5. Ele considera que a capacidade de relacionar-se pessoalmente melhorou muito, o que fez com que a meta do *coaching* fosse alcançada. Disse também, no autorrelato, que não conseguia dizer não, e que agora consegue colocar-se de forma mais assertiva sem ser agressiva. O comportamento assertivo melhora o relacionamento interpessoal, pois, de acordo com Alberti e Emmons (1978), o comportamento agressivo rebaixa o receptor. Relata que tem aplicado no ambiente de trabalho o que aprendeu no *coaching*. Campos e Storopoli (2015) afirmam que o *coaching* oferece efeitos positivos, no desenvolvimento de competências e no fortalecimento da liderança. A E5 diz também, no relato da ação proposta, que aprendeu a controlar os sentimentos e a colocar em prática o que aprendeu no *coaching*

Gráfico 13: Competências sociais do engenheiro 6

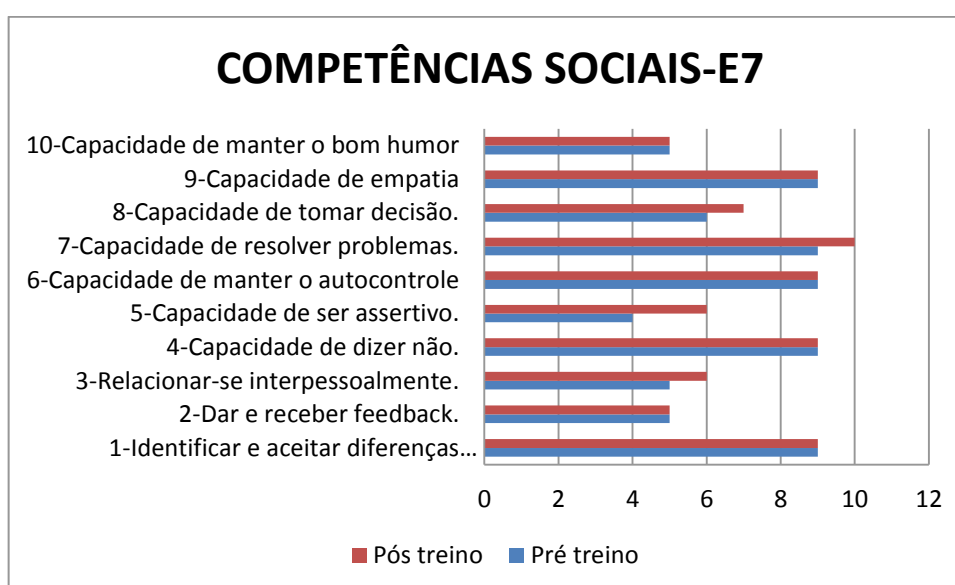


E6- Acho que este trabalho deveria ser parte da grade horária do curso de engenharia, pois acho que me ajudou bastante a organizar e a centrar as idéias do meu trabalho, principalmente porque eu me formei e recebi uma carga horária enorme de pressão e não sabia lidar muito bem com isso, e às vezes dava um choque na minha mente, então o treino ajudou a pensar e a entender por que tem a pressão e saber lidar com isso. O que eu mais gostei foi a parte do *feedback*, que agora está mais natural na parte do trabalho, pois qualquer situação que se passa eu paro, converso, e sempre damos *feedback* um para o outro, e na parte negativa sempre deixo a pessoa chegar na conclusão de que não foi legal, mostrando alguns pontos do que aconteceu

para chegar naquilo, e aí a pessoa mesmo já enxerga, e a capacidade de dizer não e ser assertivo, que já acarretou em resolver problemas e tomar decisão, porque se você é mais assertivo... consigo ser mais objetivo e também conseguir dizer não e levar até mesmo para o lado do bom humor, por exemplo, quando meu chefe pede algo muito grande. digo que vamos precisar abrir um processo seletivo para contratar mais pessoas. Já consigo falar para meu chefe quando ele pede muita coisa para mim. Consegui organizar minhas ideias a partir do que foi passado no treino.

Nota-se, no Gráfico 13, que o E6 considerou que aumentaram suas capacidades de tomar decisão, resolver problemas, ser assertivo, dizer não, relacionar-se pessoalmente, dar e receber feedback e identificar diferenças individuais. De acordo com o autorrelato, considerou que o trabalho o ajudou a organizar as ideias, o que ratifica a afirmação de Araújo (2010), de que o *coaching* é um processo em que o profissional *coach* apoia o *coachee* a traçar metas e identificar as competências necessárias, assim como ajudar a reconhecer e superar as fragilidades impeditivas do resultado que deseja. Relata que gostou de aprender sobre feedback, pois logo que se formou na faculdade já recebeu uma carga enorme de pressão. De acordo com Rodrigues *et al.* (2015), dar feedback é uma competência social gerencial. A capacidade de ser assertivo aumentou bastante, após o treino, e a E6 relata que já consegue falar com o chefe, quando ele passa muita coisa para ela fazer, e que conseguiu organizar as ideias por meio do *coaching*.

Gráfico 14: Competências sociais do engenheiro 7



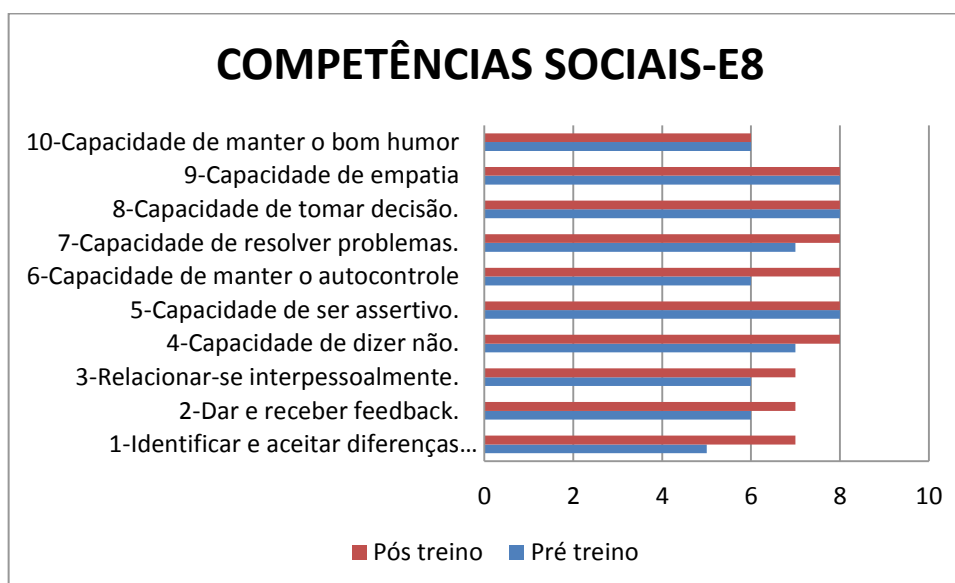
E7-Foi muito importante participar deste treinamento, e avaliando o primeiro encontro que nós tivemos, eu vejo que teve algumas coisas que mudaram e que eu não tinha contato, apesar de saber, por exemplo, o *feedback*, eu sempre soube do que se tratava, mas eu não tinha contato com isso no meu dia a dia, e a partir desse primeiro encontro foi um conceito que eu passei a usar bastante, e o engraçado é que outras pessoas começaram a usar comigo também, chegando em mim e dizendo se pode me dar um *feedback* ou me alertar sobre uma coisa. Foi uma coincidência muito grande, mas que aconteceu, e da minha parte também teve iniciativa. Interpessoalmente não foi uma evolução muito grande, eu não consegui evoluir tanto nisso, pelo meu jeito de enxergar as coisas, eu fico tentando ter um contato não muito próximo, às vezes, mas é uma confusão minha mesmo, algo que eu tenho que trabalhar. A capacidade de dizer não já era um conceito que eu tinha, a capacidade de ser assertivo é minha meta geral, e eu não consegui melhorar tanto, mas vou tentar melhorar porque eu quero, e acho importante olhar de outra forma. Autocontrole da agressividade eu sempre tive, a capacidade de resolver problemas é algo que melhorei, eu achava que já era, e agora cheguei a 10, atingindo a perfeição. Tomar decisão, acho que melhorei. A capacidade de manter o humor era baixa e continua sendo baixa.

Pode-se observar, no Gráfico 14, que o E7 está mais satisfeito após o treino de habilidades sociais com ferramentas de *coaching*, na capacidade de tomar decisão, resolver problemas, ser assertivo e relacionar-se interpessoalmente.

O E7 relata, no primeiro encontro, que se sente um “molenga”, e acha que isso é expressado na voz. A meta geral do treino desse participante era melhorar a assertividade. Ele diz que houve uma pequena melhora nesse item, apesar de achar que é algo que tem que trabalhar bastante. De acordo com Del Prette e Del Prette (2013), a pessoa demonstra assertividade ao pedir o que necessita sem ferir o direito dos outros. O fato de o participante relatar que se acha “molenga” é um indicio de inassertividade.

No quarto encontro, o E7 relatou, na aprendizagem da ação proposta, que aprendeu a olhar e a ser mais convincente, mas que isso não é tão fácil quanto parece. Olhar é uma categoria de avaliação importante de habilidade social, assim como conversação, conteúdo, fluência, e, de acordo com Caballo (2010), é chamada de molecular.

Gráfico 15: Competências sociais do Engenheiro 8



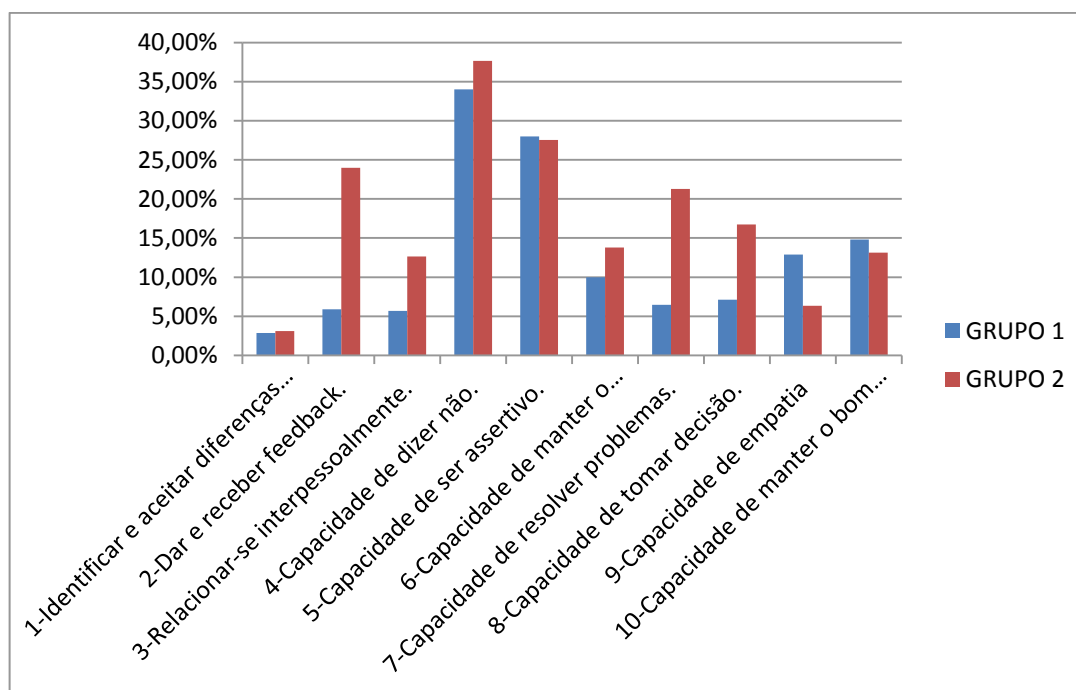
E8- O treino foi bem legal para mim, pois mudou a maneira de pensar, eu achei que mudou muito no dia a dia, dentro de casa, dentro do trabalho, com todo mundo, eu consegui melhorar, e muito. Para mim era muito difícil aceitar as diferenças individuais, pois é muito difícil que as pessoas não sejam igual a mim, agora eu estou aprendendo a aceitar as pessoas e aceitar o jeito delas, pois o jeito de algumas pessoas me incomoda e eu estou aprendendo a pensar que é o jeito da pessoa. Dar e receber *feedback*, antes eu levava para o lado pessoal, agora entendo que é construtivo para mim e até tentei implantar onde eu trabalho, o pessoal vem às vezes falar. O meu relacionamento com as pessoas mudou muito também, eu só ficava o dia inteiro trabalhando e não participava dos cafezinhos, e achei que o meu relacionamento com as pessoas melhorou pelo simples fato de eu levantar da minha mesa e tomar um café. Ai eu pensava, nossa, mas foi só um café, mas as pessoas mudam o comportamento. A minha capacidade de dizer não aumentou mais, pois as coisas que eu acho que eu não tenho que fazer passei a falar que não vou fazer. A minha capacidade de ser assertiva também achava bem alta, mas achei que ainda não aumentou. Eu era mais estourada, agora sim eu consigo pensar, parar e falar, olha não é bem assim. Sobre a capacidade de resolver problemas percebi que muitos problemas a gente acha que é um bicho de sete cabeças e, se você parar e pensar e ver de onde ele veio, ele diminui. Minha capacidade de manter o bom humor é complicada, mas às vezes não foi engraçado mesmo. Mas em casa até meu pai reparou que eu estou contando piada.

O Gráfico 15 mostra que, após o treino de habilidades com *coaching*, o E8 considera um aumento da satisfação em relação a: capacidade de resolver problemas, tomada de decisão, resolver problemas, autocontrole, capacidade de dizer não, capacidade de relacionar-se interpessoalmente, dar e receber feedback e identificar e aceitar diferenças individuais. No

autorrelato, a E8 diz que o treino mudou sua maneira de pensar, no trabalho e em casa. Declarou que no trabalho está aprendendo a aceitar o jeito das pessoas. Como ação, propôs-se, no primeiro encontro, tentar aceitar o jeito diferente das pessoas, colocar na cabeça que ninguém é igual a ninguém e concluir que os que pretendem ter a própria empresa precisam aceitar e conviver com personalidades diferentes, para ser líder. Campos e Stopoli (2015) afirmam que o processo de *coaching* tem efeitos positivos na cultura de trabalho e fortalecimento da liderança. Em relação ao feedback, a E8 relata que antes levava para o lado pessoal, agora as pessoas falam que ela mudou. Na convivência com outras pessoas, pedir e dar feedback são habilidades sociais importantes, segundo Del Prette e Del Prette (2013). E8, diz que era mais estourada, mas agora consegue parar e pensar, o que corrobora o disposto no Gráfico que mostra que aumentou o nível de satisfação em relação à capacidade de autocontrole. A raiva aparece quando a pessoa percebe a situação como provocação (LIPP; MALAGRIS, 2013).

O Gráfico 15 foi elaborado utilizando-se a média de melhoria do índice de satisfação individual de cada competência social da roda das competências sociais dos Grupos 1 e 2.

Gráfico 16: Média da melhoria da satisfação de cada competência dos participantes dos Grupos 1 e 2



No gráfico 16, observa-se que, dentre as dez competências apontadas na roda, sete tiveram resultado maior no Grupo 2, em comparação com o Grupo 1. Entre elas estão as competências de identificar e aceitar as diferenças individuais, dar e receber feedback, relacionar-se interpessoalmente, capacidade de dizer não, capacidade de manter o autocontrole, capacidade de resolver problemas e capacidade de tomar decisão.

Por outro lado, no Grupo 1 as competências que apresentaram resultado maior foram capacidade de ser assertivo, empatia e bom humor.

No Grupo 1, em relação à competência de identificar e aceitar as diferenças individuais, 2,86% dos participantes considerou que o nível de satisfação teve aumento, enquanto 3,13% dos participantes do Grupo 2 consideraram que o nível de satisfação é que teve aumento.

Dar e receber feedback teve aumento de 5,88% no Grupo 1. E de 24%, no Grupo 2.

Nota-se que a competência de relacionar-se interpessoalmente apresentou aumento do nível de satisfação entre os participantes do Grupo 1, de 5,71%, ao passo que, no Grupo 2, foi de 12,65%.

Para os participantes do Grupo 1, o nível de satisfação da capacidade de dizer não aumentou 34%, enquanto para o Grupo 2 esse aumento foi de 37,66%.

Na capacidade de ser assertivo, o Grupo 1 relatou um aumento de 28%. No Grupo 2, esse aumento foi de 27,55%.

Verifica-se, no gráfico 16, que a capacidade de manter autocontrole, para os participantes do Grupo 1, aumentou 10%. No Grupo 2, esse aumento foi de 13,80%.

A competência para resolver problemas teve aumento do nível de satisfação de 6,45%, no Grupo 1, e de 21,30%, no Grupo 2. Quanto à capacidade de tomar decisão, enquanto o Grupo 1 relata um aumento de 7,14%, o grupo 2 mostra que houve 16,74% de aumento.

A capacidade de empatia aumentou 12,90%, no Grupo 1, e 6,36%, no Grupo 2. Finalmente, em relação à capacidade de manter o bom humor, no Grupo 1 houve um aumento de 14,8%, e no Grupo 2, de 13,12%.

Em suma, foi realizado treino de habilidades sociais profissionais em dois grupos, um deles com e outro sem o uso de ferramentas do processo de *coaching*. O primeiro grupo, em que foi utilizado o treino de habilidades sociais, foi formado inicialmente por seis alunos do

MBA; no entanto durante o processo dois deles não continuaram, um devido ao acúmulo de trabalho na empresa, e o outro, porque quebrou a perna e não conseguia locomover-se. O outro grupo, em que foram introduzidas as ferramentas de *coaching* cognitivo comportamental, foi formado por oito alunos da pós-graduação em engenharia de segurança do trabalho. Os treinos foram realizados na própria Universidade e tiveram duração de três horas, com um intervalo de quinze minutos cada, para lanche.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo o objetivo foi verificar quais são as contribuições das ferramentas do processo de *coaching* cognitivo-comportamental no desenvolvimento de habilidades e competências sociais profissionais

Para isso, foram formados dois grupos: o grupo 1 foi composto por alunos de MBA em Logística, Gerência Empresarial e Gerência de Projetos, e o grupo 2, por alunos de pós-graduação em Engenharia de Segurança.

Apesar das competências de relacionamento interpessoal, que exigem mudanças comportamentais, serem obtidas em processos de treinamento e *coaching*, observou-se integração maior desde o início do processo no grupo 1 dos alunos de MBA, que realizou o treino de habilidades sociais. Já no grupo 2, alunos da pós em Engenharia de Segurança do Trabalho, em que estavam sendo trabalhadas metas individuais de desenvolvimento de competências, a integração aconteceu no quinto encontro, em que se trabalhou dar e receber elogios.

Foi observado que no grupo 1 o próprio grupo foi mais utilizado para o alcance dos objetivos do que no grupo 2, em que o processo, além do trabalho em grupo, focou mais as metas individuais.

No grupo 1 observou-se um conflito entre dois participantes que trabalhavam na mesma empresa. Como não se tratava de um treino realizado dentro da instituição, e sim de acordo com os objetivos de cada participante, tal fato causou certo desconforto nos outros participantes. No grupo 2 havia um casal, que, apesar de os resultados individuais terem sido considerados satisfatórios, não se integrou com o grupo.

O grupo 2 era formado por alunos de uma mesma sala de aula. Assim, algumas insatisfações acadêmicas foram colocadas durante o treino, sendo necessário que o coordenador do grupo administrasse o conflito.

No Grupo 2 foi estabelecido, no primeiro encontro, a meta do *coaching*, o que evidentemente deixou os participantes mais focados no alcance de seus objetivos.

Em relação à tarefa de casa denominada To Do no *coaching*, os próprios participantes apresentavam o que iriam fazer e compartilhavam com os outros, o que gerava maior

comprometimento, uma vez que no próximo encontro teriam que dizer, diante dos outros participantes, se haviam feito ou não o que se haviam proposto.

Foi possível comparar as ferramentas do treino de habilidades sociais com as do *coaching* cognitivo-comportamental. As ferramentas apresentam nomes diferentes, porém observou-se que possuem o mesmo objetivo.

O treino de habilidades sociais profissionais com o uso de ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental auxilia o *coachee* no alcance de suas metas de desenvolvimento de competências e habilidades sociais profissionais. Portanto, apesar das afirmações de que *coaching* não é treinamento, as ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental são apropriadas para o treino de habilidades sociais.

Por isso, o trabalho realizado com os alunos inova em dois sentidos. O primeiro, por ser um processo de *coaching* grupal, pois são raros estudos científicos neste formato, no País. O segundo, pela introdução de ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental no desenvolvimento de competências sociais profissionais por meio do treino de habilidades sociais.

Propõe-se, para próximos estudos, uma triagem mais rigorosa dos membros do grupo, quando for feito um treino aberto, deixando claro qual será o objetivo do treino e quais serão as competências trabalhadas na palestra de divulgação. Propõe-se também aumentar o número de encontros e diminuir o tempo de cada um deles.

Outros fatores observados podem contribuir na realização de estudos futuros, por exemplo: não permitir a participação de casais no mesmo grupo; permitir a participação de funcionários da mesma empresa somente quando o treino for realizado com objetivos comuns na instituição. Em ambos os casos, tanto dos casais quanto dos funcionários da mesma empresa, sugerir que participem em grupos diferentes.

Sugere-se comparar a atuação desse grupo com a de grupos externos em que cada participante tenha um objetivo diferente. Sugere-se também usar o treino de habilidades sociais com ferramentas de *coaching* para grupos que queiram trabalhar outros assuntos, por exemplo, desenvolvimento de carreira e participação de processos seletivos. Outra sugestão é aplicar o treino de habilidades sociais profissionais com ferramentas de *coaching* cognitivo-comportamental dentro de empresas, trabalhando a demanda da instituição junto com os objetivos individuais de cada membro do grupo, para alcance das metas propostas.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, R. E; EMMONS, M. L. **Comportamento assertivo**: um guia de auto-expressão. San Luis Obispo, Califórnia: Interlivros, 1978.
- ALBRECHT, K. **Inteligência Social**: A nova ciência do sucesso. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2006.
- ARAUJO, A. **Coach**: um parceiro para o seu sucesso. São Paulo: Editora Gente, 2010.
- ARAUJO, E. A. S., *et al.* Habilidades sociais e empreendedorismo. In: DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* (Org.). **Habilidades Sociais**: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática. Novo Hamburgo: Sinopsys. 2015.
- ARAUJO, E. A. S.; RIBEIRO, M. J. T. X.; TADEUCCI, M. S. R, Competências sociais em la estratégia de desarrollo de carrera. **Apuntes de Psicología**, v.31, p.93-99, 2013. Disponível em:<<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/viewFile/302/282>>. Acesso em 10 mar 2016.
- ASCENTIA. Leicester Case Study Feedback Group Coaching - Can it make a difference? **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**, V. 3, n.1, p.3-7, 2005.
- BECK, J. S. **Terapia Cognitivo-Comportamental**: Teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BECK, A; FREEMAN, A. **Terapia Cognitiva dos transtornos da personalidade**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1993.
- BORGES, N. B. **Coaching analítico-comportamental**: estudos sobre efetividade de coaching feito por um analista do comportamento. 2015. 235f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BINSTEAD, T; GRANT, A. An exploratory study of Australian executive coaches. **International Coaching Psychology Review**, v.3, n.1, p.43-55, mar.2008. Disponível em: <<http://www.psychology.org.au/Assets/Files/ICPR-March-2008.pdf>> Acesso em: jul 2016.
- BLUCKERT, P. The foundations of a psychological approach to Executive Coaching. **Industrial and Comercial Training**.v.37, n.4, p.171-178, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/00197850510602060>>. Acesso em 25 abr. 2016.
- BRANCH, R; WILLSON, R. **Terapia Cognitivo-comportamental para leigos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.
- BROWN, Saul, W.; GRANT, Anthony, M. (2010) 'From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organisations', **Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice**, 3: 1, 30 — 45 To link to this

Article: DOI: 10.1080/17521880903559697 URL:
<http://dx.doi.org/10.1080/17521880903559697>

CABALLO, V. E. **Manual de Avaliação e treinamento das habilidades sociais**. 3. ed. São Paulo: Ed. Santos, 2010.

CABALLO, V. E; CARRILLO, G. B;OLLENDICK, T. H. Effectiveness of a social skills play-based training program intervention for childhood social anxiety. **Behavioral Psychology**.v23,n3,p.403-427,2015. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/286929249>. Acesso em 31 mai 2016.

CAMPOS, T. M.; PINTO, H. M. N. Coaching nas organizações: Uma revisão bibliográfica. **REUNA**, v. 17, n. 2, p. 15-26, 2012. Disponível em
<http://revistas.una.br/index.php/reuna/article/view/439>>. Acesso em 10 mar 2016.

CAMPOS, T. M.; STOROPOLI, J. E. Aplicação de coaching em empresas: um metaestudo sobre evolução das pesquisas em um periódico internacional especializado. **RAD** v.17, n.2, p.23-40, 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/rad/article/viewFile/16307/17422>. Acesso em 15 fev 2016.

CATALÃO, J. A.; PENIM, A. T.; **Ferramentas de coaching**. 7. ed. Lisboa: Lidel. 2013.

CAVANAGH, M. Mental-Health Issues and Challenging Clients. In Executive Coaching. In: CAVANAGH, *et al.* Evidence –based coaching: theory, research and practice from the behavioral sciences. Sydney, **Australian Academic Press**, 2005,v.1,p.21-36.

COUTINHO, F; DIAS G; NARDI, A. E. Semelhanças e diferenças entre terapia cognitivo-comportamental e coaching cognitivo-comportamental. In: Mostra de Terapia Cognitivo-comportamental, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011. p. 17.

COX, E; BACHKIROVA, T. Coaching with emotion: How coaches deal with difficult emotional situation. **International Coaching Psychology Review**. v2, n2, p.178-189, jul 2007.

DEL PRETTE,A ; DEL PRETTE, Z. A. P (Org.) **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

DEL PRETTE,A ; DEL PRETTE, Z. A. P . **A Psicologia das Habilidades Sociais: Vivências para o trabalho em grupo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, Educação e trabalho**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DI STEFANO, R. O. **Líder-Coach: Líderes criando líderes**. Rio de Janeiro: QUALITYMARK, 2005.

DIAS, G. P; FORTES, C. P. D. D. **Coaching cognitivo-comportamental: desenvolvimento humano com base em evidências e com foco em solução.** Rio de Janeiro: Ed. Cognitiva, 2015.

DIAS *et al.* Towards the practice of coaching and coaching psychology in Brazil: the adaptation of the PRACTICE model to the Portuguese language. **Coaching Psychology International**, v.4, n.1, p.10-14, ago.2011. Disponível em: <
<http://www.isfcp.net/CPI%20vol%204%20issue%201%20Aug%202011%20v2.pdf>. Acesso em 5 de set.2016.

ELLIOT, N. S; BUSSE, R, T. Social Skills Assessment and Intervention with adolescents. **School psychology International** , v.12, n 1-2, p.63-83.1991, abr, 1991. Disponível em:<http://donpugh.com/Psych%20Interests/SOCIAL%20SKILLS%20TRAINING/Social%20Skills%20Assessment%20and%20Intervention%20with.pdf>.> Acesso em 10 fev 2017.

ELLIS, A; DRYDEN, W. **The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy.** Springer Publishing Company, 1997, New York. 2. ed.

FALCONE, Eliane. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo , v. 1, n. 1, p. 23-32, jun. 1999. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 mar. 2017.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial. p. 183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 fev 2016.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M. Focusgroup: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOI, C. K; MELO, R. B.de; SILVA, A. B(Org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**, 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREITAS, S. B *et al.* Terapia cognitivo-comportamental e coaching cognitivo-comportamental: como as duas práticas se integram e se diferenciam. **Rev. bras. Ter. cogn.** Rio de Janeiro , v. 10, n. 1, p. 54-63, jun. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872014000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 jun 2016.

GALLWEY, W, T. **O jogo interior do tênis.** São Paulo: Textonovo, 1996.

GIOVANNI, M. K; TADEUCCI, M. S. R; OLIVEIRA, E. A. A. Q. Procedimentos e efeitos de treinamentos de habilidades sociais para engenheiros: relato de um grupo. In: Encontro nacional de engenharia de produção, 30.2010, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos, 2010 do. 30, 1-14. São Carlos, SP, Brasil. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tn_sto_116_758_16314.pdf. Acesso em 20 mar 2016.

GRANT, A. M. **Towards a psychology of coaching**. Googlee AM Grant – unpublished manuscript, Sydney, 2001.

Grantcoachinghttps://www.researchgate.net/profile/Anthony_Grant5/publication/228598134_Towards_a_psychology_of_coaching/links/54c81fa70cf238bb7d0d9949.pdf Acesso em: 1/09/2016.

GRANT, A. M. A The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental HEALTH. **Social behavior and personality**, v.31, n3, p 253-264, 2003.

_____. Personal perspective on professional coaching and the development of coaching psychology. **International Coaching Psychology Review**, v.1, n.1, p.12-20, abr 2006.

_____. Developing an agenda for teaching coaching psychology. **International Coaching Psychology Review**, v6, n 1, p.84-99, mar 2011.

GARAVAN, T. N.; MCGUIRE, D. Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. **Journal of workplace learning**. v.13, n .4, p.144-164, 2001. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1108/13665620110391097>. Acesso em 20 abr 2016.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. 3. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

GRESHAM, F. M.; COOK, R. C.; VAN, M. B. Social Skills Training for Teaching Replacement Behaviors: Remediating Acquisition Deficits in At-Risk Students. **Behavioral Disorders**, V 31, n4, p.363–377. Aug. 2006.

JOO, B. K. Executive coaching A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. **Human Resource Development Review**, vol. 4, n.4, pp. 462-488. 2005.

KAMPA-KOKESCH, S.; ANDERSON, M. Z. Executive coaching - a comprehensive review of the literature. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, v.53, n. 4, p. 205-228, 2001.

KILBURG, R. Toward. A conceptual understanding and definition of executive coaching. **Consulting Psychology Journal: Practice and Research**, vol. 48 (2), p. 134-144, 1996.

KRAUSZ, R.R. **Coaching Executivo**. São Paulo: Nobel, 2007.

KAZANTZIS, N.; WHITTINGTON, C.; DATTILIO, F. (2010) Meta analysis of homework effects in cognitive and Behavioral therapy: a replication and extension. **Clinical Psychology**, 78,737-745.

LEAHY, R. L. **Técnicas de Terapia Cognitiva: manual do terapeuta**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIPP, M. E. N; MALAGRIS, L. E. N. **O treino cognitivo de controle da raiva**. Passo a passo do tratamento. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva, 2013.

LOSCH, S; TRAUT-MATTAUSCH, E;MÜHLBERGER, M. D.; JONAS, E. (2016). Comparing the Effectiveness of Individual Coaching, Self-Coaching and Group Training: How Leadership Makes the Difference. **Frontiers in Psychology**. v7, p.1-17, May 2016.

MCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather than for Intelligence. **American Psychologist**, v 28, n1, Jan 1973. Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>. Acesso em 10 fev 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINY, C; DIAS, G; NARDI, A. E. A atuação do coach cognitivo-comportamental e o estresse no ambiente ocupacional. In: Mostra de terapia cognitivo-comportamental, 9.2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011, p.19.

MELO J. A. F; RODRIGUES, M. S. Estudo bibliométrico da produção científica sobre coaching no Brasil. In: Congresso internacional de ciência tecnologia e desenvolvimento, 3, 2014, Taubaté, **Anais...**Taubaté, 2014.

MILARÉ, S. A. **Intervenção Breve em organizações: Mudança de *coaching* de executivos**. 2008. 104.f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

MILARÉ, S. A; YOSHIDA, E. M. P. Intervenção breve em organizações: mudanças em coaching de executivos. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v.14, n4. p.717-727, out/dez.2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n4/v14n4a12>> Acesso em 2 mar 2016.

MUNIZ, A. R. **Análise do processo de coaching na carreira de executivos do vale do Paraíba paulista**, 2011, 133f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2011. Disponível em: http://www.bdttd.unitau.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=512. Acesso em 20 mar 2016.

O'CONNELL, B.; PALMER P.; WILLIAMS,H. **Solution-focused Coaching in Practice**: Routledge, 2012.

OLIVEIRA, A. L.Comportamento Organizacional e Pesquisa Qualitativa: Algumas Reflexões Metodológicas.In: CHAMON, E. M. Q. O. **Gestão e Comportamento Humano nas Organizações**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

PALMER, S. PRACTICE: A model suitable for coaching, counselling, psychotherapy and stress management. **The Coaching Psychologist**, v.3, n.2, p.72-77,ago.2007. Disponível em:< <https://www.researchgate.net/publication/294888712>>.Acesso em: 5 set.2016.

PALMER, S. The PRACTICE model of coaching: towards a solution-focused approach. **Coaching Psychology International**, v.1,n.1,p.4-8,2008. Disponível em: http://associationforcoaching.com/media/uploads/papers/The_PRACTICE_model_of_coaching_towards_a_solution-focused_approach-2.pdf Acesso em 5 de set de 2016.

REIS, G. G. Da experiência ao aprendizado: a prática reflexiva como recurso no processo de *coaching* de executivos. In: Encontro ANPAD, XXXI, 2007, Rio de Janeiro, **Anais...**, Rio de Janeiro, 2007

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. S. *et al.* Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. In: DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* **Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. Cap. 18, p. 462-496.

SANTOS, I. C; OLIVEIRA, A. L; MORAES, P. R. Os atributos de um bom trabalho monográfico: Reflexões e direcionamentos. **Revista Univap**, v.16, n.28, 2010. Disponível em: http://www.univap.br/univap/pro_reitorias/int_uni_soc/revista/RevistaUnivap28.pdf. Acesso em 20 fev 2016.

SARDINHA, E. Entrevista com Dr. Stephen Palmer: o desenvolvimento do coaching cognitivo-comportamental. **Rev. bras. ter. cogn.** vol.8 no.2 Rio de Janeiro dez. 2012. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872012000200008. Acesso em 18 jun 2016.

SELLTIZ, C *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EDUSP, 1975.

SCHEIN, E. H. Coaching e consultoria: os dois são a mesma coisa? In: Marshall Goldsmith, Laurence Lyons, Alissa Freas. **Coaching: o exercício da liderança**. Rio de Janeiro: Elsevier, DBM, 2003.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VIITALA, Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model. **Journal of workplace learning**, Vaasa, v.17, n7, p.436-451, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1108/13665620510620025>. Acesso em 15 abr 2016.

WARD, G; LOO, E. V; HAVE, S. T. Psychodynamic Group Executive Coaching: A Literature Review. **International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring**, v.12,n.1,fev.14,p.63-77, mar.2014.

WHITMORE, J. **Coaching para performance**: Aprimorando pessoas, desempenhos e resultados: 3. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

_____. **Coaching para aprimorar o desempenho**: os princípios e a prática do coaching e da liderança, desenvolvendo o potencial e o propósito humanos. São Paulo: Clio Editora, 2012.

WRIGHT, J. H; BASCO, M. R; THASEE, M. **Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Filmes

A luta pela esperança. Direção de Ron Howard. Produção de Howard, Penny Marshall e Brian Grazer. EUA: Universal Pictures, 2005.

Um sonho possível. Direção de John Lee Hancock. Produção de Brodeick Johnson, Andrew Kosove, Gil Netter. EUA: Warner Brothers, 2010.